طرق تدريس

اللغة العربية والتربية الدينية

فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

اعتمد هذا الكتاب كمرجع اساسي للمدرسين

في قرار وزاري رقم ٤٠١٢/ ١٩٩٧

تاليف

د. محمود رشدى خاطر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس

يوسف الحمادى
مستشار وزارة التربية والتعليم
للغة العربية والتربية الدينية سابقا

د. محمد عزت عبد الموجود
خبير التعليم بالبنك الدولى

د. رشدى أحمد طعيمة
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة المنصورة

حسن شحاتة
مدرس المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة السابعة

١٩٩٨

مؤسسة الكتب الجامعية

الكويت

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

لعل من أشد ما استثارنا إلى إخراج هذا الكتاب ما لمسنا من واقع تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى المدارس ، وحاجة من ينهضون بعبئه إلى كتاب يلقى الأضواء على الطريق السوى له ، حتى يتسنى لهم أن ينهضوا برسالتهم عن وعى متفتح وبصيرة مستنيرة .

ذلك أن التربية الدينية على مالها من أثر فى بناء الحياة الفردية والاجتماعية على قاعدة صلبة من القيم والمثل والمبادىء السليمة التى تقيم سياجا قويا لحماية المجتمع من ناحية ، والمضى به فى سبيل التقدم الرشيد من ناحية أخرى — ما زالت تعانى — سواء فى مناهجها وكتبها أم فى طرق تعليمها من مشكلات متعددة تقف بها دون الغايات الفكرية والروحية والسلوكية التى يرجى أن تحققها .

ان اللغة العربية مع تحظى به من مكانة بين المواد الدراسية فى جميع مراحل التعليم ،ومع أنها أداة التفكير والحياة ، لأنها وسيلة الاتصال والتفاهم ، ونقل التراث من جيل إلى جيل ، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والنظريات والخبرات ، ووسيلة تجميع أبناء الوطن على وحدة الفكر ، والشعور ، والقيم والمثل والتقاليد — مع ذلك كله مايزال تحصيل التلاميذ فيها دون المستوى المنشود .

وقد تكون هناك أسباب متعددة لهذا القصور فيها ، منها مايتعلق بطبيعتها ، ومناهجها ، وكتبها ، والازدواج بينها وبين العامية ، وعدم الوصول إلى بناء علمى يعتمد عليه التدرج اللغوى ، ويرتبط بمراحل النمو ارتباطا وثيقا لكن من أهم الأسباب أيضاً طرق تعليمها .

فالتربية الدينية الآن طرقها الخاصة النابعة من طبيعتها ومن الدراسات المتصلة بها ، والمجال أوسع فى حقل اللغة العربية بفروعها المتعددة التى تدرس حتى الآن – أكثر ماتدرس – بأساليب مشتقة عن نظريات نفسية أصبحت غير ذات موضوع ، مع التقدم الذى أحرزه علم النفس الحديث ، وبعد تغلغل الحركة العلمية فى مختلف ميادين التربية فى النصف الأخير من هذا القرن .

ويشدنا الكلام عن طرق التدريس التى تطورت فى المادتين معاً إلى الحديث عن إعداد المعلم الذى ينهض بعبء تدريسها ، فهو حجر الزاوية فى كل تطور تعليمى لهما إذا ما أعد إعداداً صحيحا فى مادته ومهنته المستقبلية.

ولكن الكليات التابعية التى تعده فى المادة وحدها ما تكاد تنتهى من إعداده فيها – مهما يكن من شأنه – حتى تتلقفه وزارة التربية والتعليم . وتعهد إليه – تحت ضغوط الحاجة الماسة الملحة – إلى التدريس بالمرحلة الإعدادية وكأنها بذلك تلقيه فى اليم موثوق اليد ، ثم تطالبه بالإجادة فيما لم يتلق عنه شيئاً من الحقائق الفلسفية والنفسية والتربوية . وليس من شك أن الموقف يدفع به دفعاً إلى الاسترشاد بزملائه . أو بالتوجيه الفنى ، أو الدورات التدريبية ، ولكن ذلك كله لايغنيه غناء يعتد به .

والمتخرجون فى الكليات التكاملية من المدرسين الذين درسوا كثيراً من النظريات النفسية والتربوية ، ومرت عليهم السنون– يقفون غالباً عند ما درسوا ، ولا يتابعون الجديد المتطور الذى يتغير من حين إلى حين فى هذا المجال ، بل يسرع به التغير فى الفترة الأخيرة إلى درجة بعيدة المدى .

وليس هذا أول كتاب من نوعه بل سبقته كتب متعددة ، ولاشك أنها أغنت فى بعض النواحى ، واستحقت من التقدير مايعدل الجهد المسدد الذى بذل فيها ، ولكن واجهتنا فى هذا الصدد حقائق متعددة ، منها :

أن بعض الكتب التربوية التى اضطلعت بهذا العبء اتجهت أكثر ما إتجهت إلى الناحية النظرية ، فأسهبت فى نقل النظريات والآراء والبحوث الغربية ، وانتقلت إلى الناحية العملية التطبيقية ، فمرت بها مرا عابرا سريعاً، لايتيح لقارئها ولا لدارسها أنَ يمارس التطبيق العملى لها ممارسة صحيحة ، وله معذرته ، لأن المؤلف نفسه لم يضع يده على أساليب هذا التطبيق فى وضوح وتركيز .

ومنها أن بعضها عنى بنواحى الطفولة عناية فائقة ، لأنها المرحلة التى انصبت عليها التجارب والدراسات والبحوث الحديثة فى كثرة غامرة ، وبذلك يتناولها معلمو المرحلتين : الإعدادية والثانوية ، فلا يجدون فيها الغذاء الميدانى الذى يتسنى لهم الاعتماد عليه فى ميدانهم الذى يتغير كثيرا عن الحقل التعليمى للطفولة .

ومنها الكتب التى واجهت الناحية العملية فى هاتين المرحلتين ولكنها لم ترجع الكثير مما جاء بها إلى أصوله النفسية والتربوية التى يقوم عليها ، ولم تربط بينه وبين دوافعه ومبرراته من حياة التلاميذ ، ومن طبيعة المادة وأصول التربية

وفوق مايعرفه المجال المهنى التربوى من تطور ، تشهد مصر والوطن العربى فى الفترة الحاضرة نشاطا خصبا فى مجال البحوث المتصلة باللغة العربية ، يتدفق فى تيارات متعددة ، منها ما تتصل بتيسير النحو والصرف والإملاء والخط ، وما يتناول وصل اللغة بالعصر عن طريق التعريب والتحديث ، ومايعمل على تطوير وسائل تعليمها ، وما يركز على النواحي العصرية التكنولوجية التى يمكن أن تستخدم فيــه ، وبعض هــذه التيارات صاف نقى ، وبعضها مشوب بالأكدار والسموم والغايات المشبوهة .

والكتاب يضع يد المدرس على الكثير مما يتصل بذلك ، وبالمعايير التى يزن بها الحقائق ، ويمده ببعض قواعد هذا التيسير إلى جانب هدفه الأصيل فى الأساليب العلمية العملية الحديثة فى تدريس اللغـة العربية والتربية الدينية ، وفى إعداد المعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

والله نسأل أن يهدى به الطريق ، وهو ولى الرشاد والتوفيق .

المؤلفـون

الفصــل الأول

وظيفة اللغة فى حياة الفرد والمجتمع

يتناول هذا الفصل الحديث عن وظائف اللغة ، ومجالات النشاط اللغوى ثم عملية الاتصال . وفيما يلى تفصيل لهذه الجوانب :

أولا — وظائف اللغة

حظيت اللغة وما زالت تحظى بعناية كثير من الباحثين . فمنذ أقدم العصور التفت إليها الفلاسفة ، وعكفوا على دراسة ألفاظها وجملها من حيث دلالتها على الأفكار والمعانى ، ووضعوا لذلك علما خاصاً هو علم المنطق . ومنذ أقدم العصور أيضاً التفت إليها اللغويون والنحويون والأدباء ، وراحوا يدرسون أصواتها ، وتكوين ألفاظها . ومعانى مفرداتها . وطرق نظم عباراتها ، وجمال أساليبها . كذلك اهتم تلاميذ علم النفس القديم والحديث بالبحث فيها باعتبارها مظهرا هاماً من مظاهر السلوك البشرى يمكن أن يستشفوا منه كثيرا من الحقائق عن النمو البشري والظواهر النفسية من معرفة ، وإدراك ، وتفكير وانفعال. وأقبل أصحاب علم الاجتماع والانثربولوجيا الاجتماعية على دراسة صورها وتراكيبها بغية فهم المجتمعات الإنسانية من حيث ماضيها وتطورها ، ومن حيث نظمها الحاضرة ، والقيم السائدة فيها ، ومحرماتها ، ونظرات أهلها إلى الأشياء والأحداث . وأخيرا عنى بها المربون ، ووجهوا قسطا كبيرا من جهودهم إلى معرفــة أساليب تعليمها وتعلمها .

وقد اختلف الباحثون حول وظيفة اللغة . فالعالم اللغوى هرمان بول يرى أن الوظيفة الأصلية للغة أن تكون ، أولا وقبل كل شىء ، وسيلة

لنقل العواطف والمعلومات أو سواهما من الأمور(١) . وتاليراند السياسى الفرنسى وكير كجارد الفيلسوف الألمانى يريان أنها وسيلة لإخفاء أفكار الأفراد وستر جهلهم .وجيفوز عالم المنطق يرى أن لها ثلاثةوظائف : التفاهم، والتفكير ، وتسجيل الأفكار . ويرى لغويون مثل ستيوارت وبلومفيلد وليونارد أن وظيفتها الأساسية هى اتصال أفراد الجماعة بعضهم ببعض . ويذهب دى لاجونا العالم اللغوى ، بناء على دراسته المستفيضة لنمو الحياة الجماعية للانسان ، إلى أن الوظيفة الأساسية للغة ليست هى نقل الأفكار والمعلومات والمشاعر بل وظيفتها التأثير فى الآخرين وتوجيههم إلى القيام بأعمال معينة . ومدام دى ستايل المحدثة الفرنسية الشهيرة ترى أن وظيفتها الهامة هى اللهو والتسلية والاستمتاع . فتقول عن اللغه الفرنسية : « ليست هذه اللغة مجرد وسيلة للتفاهم أو نقل الأفكار والعواطف وأمثالها من الأمور ، ولكنها أداة للعب المرح وللقفزات الروحية التى يعبر عنها بعض الناس بالموسيقى الحالمة أو الثائرة » . ويسوق عبد الرحمن أيوب شواهد كثيرة على هذه الوظيفة بما نلحظه فى الحياة من استمتاع الخطيب أو الممثل بجرس صوته ، ومن استمتاع الآباء والأمهات بمخاطبة أطفالهم ، ومن استمتاع الإنسان بمخاطبة الحيوان الذى يربيه . وهو يعقب على ذلك بقوله : « وهذا قول لايقتصر على الأطفال والبدائيين من أبناء الجنس البشرى وحدهم ، بل إن أكثر الناس فلسفة وتعنتا فى تفكيره ، كثيرا ما نراه يهمهم بأصوات مرسلة أقرب إلى الخرافة منها إلى المنطق » . وهناك وظيفة أخرى للغة يؤكد علماء الانثروبولوجيا الاجتماعية من امثال مالينوفسكى إذ يرى أن اللغة « عامل من عوامل ربط الفرد بجماعته . وربط الفرد بجماعته أمر يسعى له الفرد بشتى الوسائل : فهو يقدس مايقدسون ، ويأتى من الأفعال التقليدية مايأتون . وهو فى كل ذلك يقرر عرف الجماعة على نفسه واجبا يتبع وإن خالف اعتقاده بالذات » .

---

(١) أوتوجسبرسن: اللغة بين الفرد والمجتمع ، القاهرة، الانجلو المصرية، ص٦-١٥.

هذه بعض الأمثلة للخلافات التي تدور حول وظيفة اللغة ، والتي تمتلىء بها الكتب التي تبحث في هذه الناحية أو تلك من نواحيها(١)• وهذه الخلافات ترجع إلى سببين : أولهما ميل كل من هؤلاء الباحثين إلى تأكيد الزاوية التي ينظر منها إلى اللغة ، واعتبارها الوظيفة الرئيسية لها . فالذين يهتمون بالناحية النفسية يؤكدون التعبير عن الأفكار والعواطف ، والذين يهتمون بالنواحي المنطقية يؤكدون نواحي التفكير ، والذين يهتمون بالنواحي السياسية يؤكدون إخفاء المعلومات وستر الجهل ، والذين يهتمون بالنواحي الأدبية يؤكدون الاستمتاع والتسلية ، والذين يهتمون بالنواحي الاجتماعية يؤكدون نواحي الاتصال والارتباط والتأثير بين أفراد الجماعة • في البحث عن وظيفة اللغة ، أو في النقطة التي يرى أن يقف عندها التحليل ، فبعضهم كان ينظر إلى أعلى مستويات التعميم فجعل الوظيفة الأساسية للغة هي ربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض . ولاشك أن هذه الوظيفة يندرج تحتها نقل الأفكار ، والاتصال ، والتأثير ، وإخفاء الجهل ، والاستمتاع ، والتفكير • وبعضهم نظر إلى مواقف متخصصة يستعمل فيها الإنسان اللغة لغرض معين واشتق منها وظيفة معينة • ولاشك أن الإنسان يستعمل اللغة للتسلية والاستمتاع كما قالت مدام دي ستايل ، كما أنه يستعملها لإخفاء الأفكار كما قال تاليران .

والذي يهمنا في هذا البحث الكشف عن وظائف متميزة للغة ليست من العموم بحيث يندرج كل شيء ، وليست من الخصوص بحيث يستحيل حصرها والانتفاع بما فيها من عناصر مشتركة • ولو نظرنا في الآراء السابقة أمكن أن نتبين للغة أربع وظائف رئيسية في حياة الفرد والمجتمع ، هذه الوظائف هي التفكير والاتصال ، والتسجيل ، والتعبير • وسوف نتناول

---

(١) Bloomfield, L. : Language. H. Holt and Comp. 1933.

كل وظيفة من هذه الوظائف بالتفصيل لنعرف طبيعتها وما يمكن أن نفيده منها فى تعليم اللغة العربية .

١ ـ اللغة أداة التفكير :

العلاقة بين اللغة والفكر من المسائل التى تنبه إليها المفكرون منذ أقدم العصور . فقديما أدرك شيخ الفلاسفة سقراط أن الألفاظ مفتاح التفكير ، وطالب مخاطبيه أن يحددوا الألفاظ التى يستعملونها .ومن بعده جاء تلميذه أفلاطون فاتخذ من الحوار أو الجدل الصاعد أو تقرير القضية ونقضها ثم إعادة تقريرها على مستوى أعم وأرقى منهجا فكريا للبحث فى مشكلات الفلسفة ومن بعدهما جاء أرسطو فأرسى دعائم المنطق وجعل غايته مساعدة العقل على التفكير السليم وعصمته من الوقوع فى الزلل ، وموضوعه فى الألفاظ والقضايا والأقيسة باعتبارها قوالب يصوغ فيها الإنسان أفكاره . وظلت دراسة المنطق طوال العصور الوسطى المسيحية والإسلامية موضع اهتمام الفلاسفة والمفكرين حتى نشأت العلوم الحديثة وأخذت الأنظار تتحول عن البحث فى صور القضايا إلى البحث فى مادتها ، وأخذ الباحثون يتجهون إلى الحديث عن الاستقراء وشروطه ، وعن ارتباط الأسباب بالنتائج ، وعن البراهين العلمية التجريبية وغير ذلك من مباحث المنطق المادى . وأمام انتصارات العلوم الطبيعية الحديثة بدا لكثير من المفكرين أن منطق الصورة قد انتهى ولم يعد له مكان فى تفكير الإنسان . ولكن سرعان ما اتضح فساد هذه النظرة ، وظهر أن التفكير الإنسانى لابد له من منطق المادة ليكون قضايا جديدة ويتأكد من صحة القضايا القديمة ، ولابد له من منطق الصورة ليركب هذه القضايا ويربط بينها فى سبيل الوصول إلى قضايا أعم ، ونظريات أشمل وفى العصر الحديث نجد اهتماما كبيرا بالبحث فى العلاقة بين اللغة والفكر . فالبراجماسيون يعتبرون الألفاظ والقضايا خططا للتفكير والعمل . وأصحاب المنطق الوضعى يقيمون منطقهم على أساس أن الكلمات أما أن يكون لها واقع حقيقى يمكن أن نحسه أو نختبره فى الواقع ،

وفى هذه الحالة تكون ذات معنى وتدخل فى نطاق البحث المنطقى ، وأما أن لايكون لها واقع يمكن الإحساس به أو اختباره وفى هذه الحالة تكون أوهاما باطلة أو كلاما فارغا .

ولكن ما الدور الذى تلعبه اللغة فى التفكير ؟ أهى من الضرورة بحيث لايستطيع الإنسان أن يفكر بدونها ؟ أم أنها غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيرا مجردا من الألفاظ ، ولايحتاج إلى اللغة إلا حينما يعبر عن الأفكار ، وقد أنقسم المفكرون فى الإجابة عن هذا السؤال • فنهم من يرى أنها ضرورية للتفكير • ومن هؤلاء كثير من الفلاسفة والمناطقة من أمثال أرسطو ، وجون لوك ، وجيفونز ، وغيرهم • بل أن من اللغويين أمثال ماكس موللر من يرى « ألا أفكار بدون ألفاظ »(١) • ويؤيد هذا الرأى أيضاً مباحث المدرسة السلوكية فى علم النفس • فواطسن يذهب إلى أن التفكير ليس إلا حديثاً بدون أصوات ، وأن مايسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعال جسمية ولفظية كان يقوم بها الإنسان استجابة للأشياء والأحداث والمواقف المختلفة ، ثم تحولت هذه الردود الجسمية واللفظية فى أثناء النمو إلى حديث ضمنى داخلى يظهر أثره فى الحنجرة عندما يقوم الإنسان بما يسمى بالتفكير • وهناك من يرى أن اللغة وأن كانت أداة لازمة للتفكير العادى ، إلا أنها ليست مرضية للتفكير الفلسفى الدقيق • وهم يدللون على ذلك بأن مفردات اللغة محدودة ، بينما الأفكار المجردة غير محددة (٢) •

ومهما يكن من خلاف فإن من المتفق عليه أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار ، وأن الرموز سواء أكانت لغوية أو رياضية لازمة للتفكير ، وأن أرقى أنواع التفكير هو الذى يعتمد على الرموز • هذا القدر من الاتفاق

---

(١) Lewis M.M. : Language in Society P. 23 H Thomas Nelson and Sons Ltd. London 1947.

(٢) Watson. J.B. : Behaviorism. W.W. Norton and Compa[illegible] New York 1925.

كاف ليجعلنا نحن المشتغلين بتعليم اللغة نهتم بالدور الذى تلعبه اللغة فى تكوين المفاهيم ، والمدركات الكلية ، وفى القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل ، والتعميم ، والتجريد ، والإدراك ، والحكم ، والاستنتاج .

٣ – اللغة أداة الاتصال :

هذه الوظيفة يمكن أن ننظر إليها من ناحيتين : ناحية الفرد ، وناحية المجتمع . أما من ناحية الفرد فنحن نعرف أن الإنسان مدنى بالطبع ، وأن الاجتماع ضرورة تفرضها حماية الحياة البشرية ، وقيام العمران . ولكى يعيش الإنسان مع الجماعة لابد له من الاتصال بأفرادها . واللغة هى أداته فى هذا الاتصال . فعن طريق الكلام والاستماع يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضى حاجاته اليومية ، ويعرف مالديهم من أفكار ومعلومات وآراء ومشاعر ، ويشارك فى توجيه نشاطهم . وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج من حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه ، ويطلع على مايجرى فيه من أحداث وتطورات . ويكسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر . ويؤدى ما عليه من واجبات نحو هذا المجتمع .

أما من ناحية المجتمع فإنه يعتمد على اللغة فى ربط أفراده بعضهم ببعض ، وتوجيه نشاطهم إلى استغلال البيئة التى يعيشون فيها ، وتنسيق جهودهم فى حل المشكلات الداخلية والخارجية التى تعترض حياتهم . وكلما ارتقى المجتمع وازدادت أموره تعقيداً اشتدت الحاجة إلى أدوات الاتصال . وليس من قبيل العبث أو الصدفة أن تكثر وسائل الاتصال فى المجتمعات الراقية وتتعدد أنواعها . فى هذه المجتمعات تكثر الكتب ، والصحف ، والمجلات ، والراديو ، والسينما والتليفزيون . ليس هذا فحسب بل أننا نجد أنواعا متعددة تحت كل وسيلة من هذه الوسائل . فهناك كتب للأطفال ، وكتب للصبيان ، وكتب علمية ، وكتب أدبية ، وكتب تاريخية ، الخ . ومثل ذلك يمكن أن يقال عن الوسائل الأخرى . ويكفى أن نتصور مجتمعاً من المجتمعات الحديثة وقد تعطلت فيه الكتابة أو الكلام يوماً أو يومين

لندرك إلى أى حد تتوقف حياته على اللغة . لاشك أن كل شئون هذا المجتمع ستتوقف ، سواء منها مايتصل بقضاء حاجاته الأولية ، أو ما يتصل بتنظيم لنشاطه الاقتصاد والسياسى والاجتماعى والصحى والتعليمى والإدارى .

وتزداد أهمية الاتصال فى العصر الحديث لأسباب ثلاثة : تعقد شئون الحياة فى المجتمع الحديث وانتشار أدوات الاتصال ، وتنوع المؤسسات الديمقراطية فالمجتمع الحديث مجتمع يعتمد اعتمادا كبيراً على العالم والتكنولوجيا فى توفير أسباب حياته المادية ، وفى المحافظة على صحته ، وفى إدارة شئونه، بل فى أساليب استمتاعه . وكلما ازداد استخدام المجتمع للعلم والتكنولوجيا ازدادت حاجته إلى التخصص ، وازداد اعتماد أفراده وجماعاته بعضهم على بعض . ومما يوضح ذلك أن الأسرة فى القرية تنتج معظم ماتحتاج إليه . بينما تعتمد المدينة على الخباز ، واللبان ، وبائع للصحف ، والجزار الخ . وبازدياد التخصص فى المجتمع الحديث واعتماد أجزائه بعضها على بعض تزداد الحاجة إلى الاتصال ، والوسيلة الأولى لهذا الاتصال هى اللغة . ولذا يعمد الأفراد والجماعات والطوائف فى المجتمع الحديث إلى ألوان من النشاط اللغوى يعبرون بها عن حاجتهم إلى الاتصال كاصدار النشرات ، والبيانات ، والقاء الأحاديث والخطب ، وعقد الندوات . ولهذا أيضاً كثرت فى المجتمع الحديث وسائل الاتصال وتعددت أنواعها ، على نحو ما سبقت الإشارة إليه .

ويتصل بهذا المظهر من مظاهر التعقد فى المجتمع الحديث مظهر آخر قد يكون نابعا منه ، وهو التغير الكثير المتلاحق الذى نلمسه فى ميادين النشاط العلمى ، والاقتصادى ، والسياسى ، والاجتماعى . والحياة فى هذا النوع من المجتمعات تستلزم من الفرد أن يكون على اتصال مستمر بهذه التغيرات حتى يستطيع أن يفهمها وينتفع بها ويتكيف معها . ووسيلته إلى هذا هى اللغة قراءة وكتابة واستماعا وكلاما .

٣ ــ **اللغة أداة للتعبير** :

والوظيفة الثالثة للغة هى التعبير . والمراد بالتعبير هو عرض الأفكار التى يراها الإنسان ، أو الانفعالات التى يحسها ، وبذلك يكون التعبير

وسيلة الإنسان لفرض معانيه وأفكاره ومشاعره باستخدام الرموز المكتوبة أو الأصوات المنطوقة . وأوضح ما تظهر هذه الوظيفة فى الأدب ، سواء أكان وصفيا أم انشائيا .

وهذه الوظيفة اللغة لايمكن فصلها عن الاتصال لأن الأديب وهو ينتج يفكر فى سامعيه أو فى قراء معينين ، وهذا ما يجعلنا نضع التعبير تحت الاتصال ، ولايكون قسما مستقلا بذاته .

٤ — اللغة أداة للتسجيل :

فعن طريق اللغة المكتوبة يتم تسجيل خبرات وتجارب وأفكار ومعلومات الآخرين . وهى بهذا التسجيل تجتاز بعدى الزمان والمكان ، فيستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور كما يستطيع تعرف أفكار غيره ممن يعايشونه فى نفس الزمان ، إلى جانب ذلك فهى تتجاوز حدود المكان وتتجاوزه لمعرفة أفكار الآخرين الذين يعيشون فى أماكن أخرى . وهى فوق ذلك كله تحفظ لنا تراث الأجيال ، مما يتيح لنا بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب وأفكار السابقين والإضافة إليها واللغة بهذا الاعتبار تعد طريقاً للحضارة وحافظة للفكر الإنسانى

ثانياً — مجالات النشاط اللغوى

كانت هذه المجالات موضع دراسات علمية كثيرة حاولت فى أول الأمر أن تحدد جميع وجوه النشاط اللغوى التى يقوم بها الفرد فى حياته . فلما اتسعت هذه الأغراض اتساعا كبيراً عنى الباحثون بالسؤال عن أنواع النشاط المختلفة التى يقوم بها الفرد فى حياته ، وسنعرض الآن نتيجة بحث قام به جونسون فى أمريكا فى هذه الناحية . وعلينا أن نتصور أن هذه المجالات أشد الأشياء خضوعا للمجتمع ، فهى فى المجتمع الأمريكى قد تكون مختلفة عنها فى المجتمع المصرى .

فقد أجرى جونسون استفتاء على طوائف شتى من الذكور والأناث لمعرفة نواحي النشاط اللغوى التي يقومون بها ، أو التي دعت ظروف الحياة أن يقوموا بها نظراً لعدم قدرتهم على ذلك . فظهر أن أهم نواحي النشاط اللغوى هي : النواحي التعبيرية وبخاصة التعبير الشفوى (المحادثة) ، وإذا أردنا أن نرتب هذه النواحي حسب أهميتها فنجدها كما يلي : المحادثة ، والخطب والكلمات ، وإعطاء التعليمات والإرشادات ، وحكاية القصص والنوادر ، والمناقشة والقراءة ، وكتابة الرسائل ، وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات. وطبعاً لم نذكر الاستماع لأنه يفهم من المواقف التي يحدث فيها الكلام ، فكل المواطن التي تتضمن التعبير الشفوى تتضمن الاستماع (١).

وهذه النتائج ترشدنا إلى تعرف مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال بغيرهم لأداء وظائف معينة ، وكل موقف من هذه المواقف نجد له خصائص معينة يمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء ، فبدلا من أن ندير تعليم التعبير والإنشاء على أساس من الموضوعات التي تجرى في فراغ والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجرى فيه يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوى ، فتكون غايتنا في نهاية التعليم الثانوى أن ينتهي التلميذ من مراحل التعليم العام وقد أصبح قادراً على أن يتحدث إلى غيره في سلامة ويسر ، وأن يكتب الرسائل وأن يجلس إلى غيره فيستمع ويستمتع بالحديث ، وأن ينهض بأداء ما يطلب إليه أداؤه في المناسبات الاجتماعية المختلفة ، وأن يستعمل اللغة في توجيه نشاط غيره ، وأن يكون قادرا على كتابة الملخصات والتقارير وما إلى ذلك. كما يكون قادرا على أنواع القراءة التي تتطلبها مختلف المواد المطلوبة . لاشك أن هذا الاتجاه في تعليم التعبير والإنشاء يساعد الفرد على مواجهة وجوه النشاط اللغوى المختلفة التي تعرضها عليه حياته في المجتمع . هذا كله بالإضافة إلى ضرورة إتجاه المنهج إلى الكشف عن مواهب الموهوبين في

---

(١) Johnson, R.I., **English Expression.** A Study In Curriculum-Building. Bloomington : Illinois : Bublic School Publishing Co., 1926.

الكتابة الإبداعية بما تشتمل عليه الكتابة الإبداعية من مختلف الفنون الأدبية كالقصص والسير والشعر والمقالات . ويصدق هذا كله فى حدود معينة وهى أن البحث فى أوجه النشاط اللغوى فى مجتمعنا قد أثبت أن هذه هى أهم نواحى النشاط .

ويعتبر تحليل الأساس النظرى للوظائف والمجالات هو الأساس الذى يوضح لنا الطريق فى تعليم اللغة. ويقدم لنا ماكى أساساً لجميع المواقف التى يحصل فيها الاتصال اللغوى ،فكل هذه المواقف لابد أن تشتمل على العناصر الخمسة التالية :

الأول : أركان الموقف ، فموقف التفاهم أو الاتصال اللغوى لابدله من أركان هى متكلم ومستمع أو كاتب وقارىء ولا يمكن أن نتصور موقفاً من مواقف الاتصال اللغوى بدون أن نتصور هذه الأركان الأربعة .

الثانى : الرموز وينبغى أن نفهم أن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست إلا رموزا ، فالمتكلم لايتكلم معانى والكاتب لايكتب معانى ، والمستمع لايسمع إلا معانى والقارىء لايقرأ إلا معانى ، وإنما يتكلم المتكلم رموزا وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ . والكلمة التى يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التى يستخدمها ليست معنى إنما هى رمز لمعان فى عقل المتكلم أو الكاتب ، هى وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعانى التى لديه ، ولكنها وسيلة فى غاية الأهمية لأنها الوسيلة الوحيدة للاتصال فى كثير من المواقف وأى خلل فى استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال أو إنحرافه .

الثالث : أن ماينتقل من شخص إلى شخص هو المعنى عن طريق الرموز فلا يمكن أن يكون هناك اتصال إلا إذا كان المتكلم أو الكاتب يعبر عن معنى ، وكان هذا المعنى مفهوماً لدى السامع أو القارىء ، ولكن ينبغى التنبه إلى أن هذه المعانى لاتنتقل بالمعنى العادى للكلمة ، وإنما الذى يحدث فى عملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد السامع أو القارىء بجملة

من الرموز يساعده عن طريقها على استحضار المعانى للتى يرى هو أنها قريبةأو مماثلة للمعانى التى عنده ، فليس هناك من وسيلة إلى نقل معنى بالمعنى المعروف لكلمة نقل وليست هناك طريقة لإعطاء كلمة نقل للمستمع. فكلمة نقل المعانى ينبغى ألا تفهم مطلقا على أنها إعطاء معانى للمخاطب أو القارىء . إنما ينبغى أن تفهم على أساس مدة بجملة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها فى إطار خبراته كأن الكلمات رسائل شفرة أو حروف شفرة لا أكثر ولا أقل . وكأن المستمع أو القارىء ليس مجرد مستقبل لهذه الألفاظ ودلالتها ، وإنما هو شخص ناشط إيجابى يقوم بتلقى هذه للرموز وترجمتها إلى مدلولات معينة ، قد تكون مختلفة تماما عن مدلولاتها عند المتكلم وفى هذه الحالة يحدث الاتصال .

الرابع : أن الناس يكونون على درجات مختلفة من إدراك المعانى فى القراءة وفى الاستماع ، وهم أيضاً على درجات مختلفة من الدقة والوضوح عندما يعرضون معانيهم ، وهذا الاختلاف يمكن أن يفسر على ضوء الاختلافات الفردية أو الفروق الفردية واختلاف ظروف حياة الناس ويمكن أن نتصور خطين متقابلين كل منهما مقسم إلى مائة درجة يبدأ من الصفر وينتهى بالمائة ليمثل درجات الاتصال .

فكمال الاتصال لايمكن أن نتصوره إلا فى الموقف الذى يكون فيه المتكلم والمستمع قد نشأ نشأة فى ظروف واحدة ،وتثقفا بثقافة واحدة ،وكانت لديهما قدرات واستعدادات واحدة ، بحيث أمكن أن تكون للألفاظ دلالات واحدة عند كل منهما ، فى هذه الحالة لايكاد يتكلم المتكلم حتى يفهم منه السامع ما يريده تماماً ، وهذا بطبيعة الحال مستحيل ، فكمال الاتصال حقيقة غير موجودة نظرا لما سبق أن قلته عن الفروق بين الناس حتى بين التوءمين ذوى المشيمة الواحدة إذا نزلنا إلى أسفل هذين الخطين نجدشخصين ينشأن أن فى ظروف مختلفة تمام الاختلاف ، قدراتهما مختلفة ولكنهما يتكلمان لغة واحدة فلا يتفاهمان .

وهذا أيضاً غير موجود ، فادامت الرموز التى يستعملها أحدهما يستعملها الآخر فإنه قد يفهم بعضها ، وقد يغيب عنه بعضها الآخر ، وقد ينفق وقتاً فى سؤال آخر عن مقاصده محاولا استجلاء معانى بعض كلماته ، ولكنه أخيرا سيحدث نوع من درجات التفاهم ، لايكون التفاهم تاما حينما تتغير الرموز .

وبين كمال الانقطاع وكمال الاتصال يتوزع الناس فى قدراتهم على الفهم والإفهام ، المهم فى هذا أن ندرك أن عملية الاتصال عبارة عن عملية تشبه ضبط المفاتيح الخاصة بالراديو فالمتكلم أو الكاتب باستمرار عليه أن يدير المفاتيح شمالا ويمينا حتى يصل إلى الموجة التى يذيع عليها مذيع معين يريد أن يسمع منه ، ومتى وصل إلى هذه الموجة أمكن أن يستمع وأن يفهم . ليست المسألة إلقاء كلام وإنما هناك صعوبات كثيرة بعضها راجع إلى اختيار الكلمات والرموز ، وبعضها راجع إلى نقص الخبرات وبعضها راجع إلى ضيق هذه الكلمات ، وانحصارها فى حيز معين ، وينتج عن سوء الاختيار أو ضيق الخبرات أو نقصها سوء التفاهم الذى يحدث بين الناس دائماً .

الخامس : أن أى شخص يقوم بعملية التفكير إنما يقوم بها عن طريق المعانى التى عنده . فهى الأدوات التى يستخدمها فى الوصول إلى أحكامه وفى تكوين آرائه وفى الوصول إلى نتائجه ، وهى الوسيلة التى يستخدمها فى خلق معان جديدة ولكن لكى يقوم الإنسان بعملية التفكير على الوجه الصحيح لابد أن ترتبط المعانى فى عقله برموز لفظية ، وقلما يستطيع أن يفكر بالمعانى ذاتها (١) .

من هذا كله نستخلص أهدافا ثلاثة لتعليم اللغة :

الهدف الأول : القدرة على فهم المادة التى يقرؤها التلاميذ فهما واضحا وكذلك فى حالة الكلام ، وينطبق هذا الكلام أول ماينطبق بطبيعة الحال على المدرس .

---

(١) McKee, P. Language in the Elementary School. Hougton Mifflin Co. New York 1939 p.p. 3-20.

الهدف الثانى : القدرة على استعمال اللغة كلاما وكتابة بوضوح ودقة كافيين لجعل الآخرين يفهمون المعانى التى يقصدها المتكلم أو الكاتب .

الهدف الثالث : القدرة على إنشاء المعانى الجديدة ، وتوضيح المعانى الغامضة ، وإدراك العلاقات بين المعانى المختلفة وتنظيمها تنظيما يؤدى إلى تحقيق أغراضها والقدرة على إصدار الأحكام ، واستنتاج النتائج .

ثالثا — عملية الاتصال اللغوى

١ - عناصر عملية الاتصال :

يتكون الموقف الذى يجرى فيه الاتصال من كاتب وقارىء أو متكلم وسامع وأن الطرف الأول فى الموقفين لديه معان ويختار لهذه المعانى رموزا ليلقى بها إلى السامع أو القارىء ليساعده على استحضار نفس المعانى فى ذهنه . هذا هو صلب عملية الاتصال وهنا نجد عنصرين أساسيين :

الأول : اختيار الرموز ، وهو عنصر فى غاية الأهمية ، تتضح أهميته إذا نظرنا إليه من ناحية السامع أو القارىء ، فإذا عرفنا أن السامع يصنع المعنى ولا ينتقل إليه المعنى كما قلنا من قبل ، فإن الاستماع فى هذه الحالة وكذلك القراءة تصبح عمليتين إيجابيتين ، وليستا عمليتين سلبيتين كما كنا نتصور ، يقتصر الأمر فيهما على مجرد تلقى جملة من الرموز .

كذلك ندرك أن السامع أو القارىء يستحيل عليه أن يفهم معنى رمز لغوى معين إلا إذا كان عنده معنى الرمز أو مفهومه ، فإذا ما اتحد معنى الرمز عند المتكلم والسامع أو عند الكاتب أو القارىء حدث الاتصال وكان اتصالا تاماً . وقد سبق أن قلنا أن هذا الاتصال التام مستحيل لأن معناه اتحاد الشخصيتين ، ولكنه قد يصل إلى درجة ، عالية جدا كلما اقتربت معانى الرموز وما تستلزمه من دلالات عند طرق الاتصال .

هذا من ناحية اختيار الرموز ، ومن الناحية التعليمية يتضح أننا ينبغي أن نعني عناية خاصة بجعل التلاميذ شاعرين بأهمية الألفاظ التي يستعملونها لتدل على معان محدودة .

العنصر الثاني : هو الربط بين المعاني والرموز المختلفة ، فجميع مواقف الاتصال اللغوى ليست مواقف بسيطة تكفي فيها الكلمة الواحدة ، بل تتكون دائماً من جمل وأحاديث ومقالات . أى أن هناك معانى معقدة يريد المتكلم أو الكاتب أن يعبر عنها فى جمل مفيدة عديدة . وفى هذه الحالة لابد للسامع من أن يحتفظ فى عقله بالمعانى المختلفة للرموز أثناء انتقاله بين أجزاء الجملة . ليس هذا فحسب بل لابد أن يعدل هذه المعانى بعضها ببعض أثناء القراءة أو الاستماع .

وأخيرا لابد أن يدرك العلاقات المختلفة بين مجموعات المعانى التى يمر بها أثناء الاستماع أو القراءة فكأن المعنى الذى يصل إليه السامع أو القارىء يتوقف على إدراكه للعلاقات التى بين أجزاء الجملة ، والتى بين الجمل المختلفة للفقرة ثم بين الفقرات المختلفة . ومن هنا نجد أن القارىء أو السامع إذا لم يكن على خبرة بدقائق اللغة واستعمالاتها ، وإذا لم تتوفر لديه القدرة على إدراك العلاقات المختلفة فإنه يعز عليه أن يفهم، وبالتالي يتوقف الاتصال ، فلدينا إذن عنصران أساسيان لابد من توفرهما فى الاتصال اللغوى هما اختيار الرموز ، وتنظيم هذه الرموز فى جمل وفقرات .

(ب) عيوب الاتصال وكيف ينبغي أن نعالجها :

ويظهر عجز التلاميذ أو قصورهم عن الأداء اللغوى فى جميع مراحل ويتمثل هذا النقص فى نواح عدة أهمها مايلى :

١ – هناك كثير من التلاميذ ضعاف فى القراءة وفى الاستماع ، فهم لايدركون كثيرا من المعانى التى يقرؤونها فى الكتب ، أو يستمعونها فى

حجرات الدراسة ، أنهم يدركونها إدراكا غامضا غير محدد بصرف النظر عن قدرتهم على تعرف الرموز ، فإذا عرفنا أن التعليم يجرى فى المدرسة عن طريق اللفظ ، وإذا عرفنا أن المعلم يتقبل الرموز من التلاميذ على أنها دليل على امتلاكهم للمعانى ، واذا عرفنا أن كثيرا من التلاميذ الضعاف فى فهم المعانى التى يقرؤونها غير متنبهين إلى سوء حالتهم . وإذا عرفنا أن عدم اكتراث التلاميذ بالمعانى وقلة اهتمامهم بها تميل إلى الأزدياد لا إلى التناقص كلما تقدم التلاميذ فى مراحل التعليم أدركنا خطورة الموقف .

٢ - والناحية الثانية التى يظهر فيها هذا النقص لأن هناك كثيرا من التلاميذ الضعاف فى التعبير الشفوى والتحريرى . فهم عاجزون عن الكلام والكتابة فى وضوح يمكن المستمع أو القارىء من فهم مايريدون . ومن أهم العيوب التى تلاحظ فى كلامهم وفى كتاباتهم الغموض والتعميم واختلاط الأفكار .

وبالإضافة إلى ذلك نجد كثيرا منهم يستعملون الكلمات والعبارات الضخمة دون أن يفهموا معناها ، فإذا تصورنا أن مايقوله هؤلاء التلاميذ فى أثناء المناقشة ينبغى أن يعين زملاءهم الآخرين على فهم موضوع المناقشة، وإذا أدركنا أن المدرس ليس عنده سوى وسيلة واحدة يستخدمها فى قياس فهم التلاميذ وهى اللغة أصبح من اللازم ، بل من الضرورى أن نعنى بهذه الناحية عناية أوفى وأيسر مايجب عمله اتاحة الفرصة للتلاميذ أن يتعلموا طريقة التعبير الواضح ، والاهتمام بالوضوح والدقة فى التعبير بدلا من خلابة الألفاظ .

٣ - والناحية الثالثة من نواحى النقص التى توجد عند التلاميذ تبدو فى استعمال اللغة كأداة للتفكير . فكثير من التلاميذ لايوجد لديهم أساس يبنون عليه معانى أو مفاهيم جديدة حين تقدم المدرسة إليهم هذه المعانى أو المفاهيم ، كما أنهم لايدركون العلاقات بين المعانى حين تعرض عليهم

فى الكتب أو على ألسنة المدرسين ، أما لأن ألفاظهم فى حاجة إلى دقة ، أو لأن كثيراً من المفاهيم التى عندهم مفاهيم زائفة لاقيمة لها .

المهم أننا نجد التلميذ تنقصه الأدوات التى يستطيع بها أن ينظم أفكاره أو أفكار غيره تنظيما صحيحا ، وهذا النقص نفسه يحول بينه وبين تكوين أحكام أو نتائج معقولة ســواء فى الأشياء المحسوسة أو المجردة فى سائر المواد المختلفة .

ونحن لانريد أن ننقص ماجرى فى مدارسنا أو نبخسه حقه ، ولكن المدارس إنما وجدت أصلا لمساعدة التلاميذ على زيادة المعانى التى عندهم زيادتها فى العدد وفى الاتساع وفى العمق وفى الصحة . ثم أن هذه المعانى ذاتها هى الأساس الذى تقوم عليه أغراض التعليم الأخرى من ميول واهتمامات وقيم وأذواق ومثل عليا .

ولابد للتلاميذ فى جميع المراحل أن تكون لديهم القدرة على الفهم الصحيح لما يقرؤون لأن المدرسة تعرض المعانى فى أغلب الأحوال أن لم نقل فيها كلها عن طريق اللغة : كذلك لابد أن يكونوا قادرين على الكلام والكتابة بوضوح كاف حتى يفهم من يستمعون إليهم أو يقرؤن لهم .

ننتقل الآن للحديث عن أسباب النقص أو القصور فى التصور فى الأداء اللغوى لدى التلاميذ فى القراءة والاستماع ثم فى الكلام والكتابة . ويمكن أن يرد الضعف فى الاستماع أو القراءة إلى المتعلم نفسه . فعلى أساس أن المعانى ترتبط بالرموز . يمكن أن يكون القارىء أو المستمع لايعرف المعنى الذى يتحدث عنه الكاتب أو المتكلم ، كذلك يمكن ألا يعرف الرموز الذى يستعمله المتكلم أو يمكن أن يكون غير متمرن على تراكيب الجمل . وأخيراً يمكن أن يكون غير متحمس لبذل الجهد فى القراءة أو الاستماع . ونلاحظ أن هذا الحماس يتناقص كلما تقدم التلميذ فى التعليم ، وكلما ازداد

مستوى المادة صعوبة . وقد يكون السبب أيضاً راجعاً إلى أن المادة نفسها أو كلام المدرس مليئا بالألفاظ المجردة .

أما أسباب الضعف فى الكلام والكتابة فيمكن أن ترد إلى مصادر أربعة .

المصدر الأول : عدم وضوح المعنى فى ذهن المتكلم أو الكاتب وذلك لبعد الخبرة التى يتكلم عنها عنده أو لميله إلى البراعة اللفظية والإبهام .وللتغلب على هذا يحسن دائماً أن نمرن التلاميذ على الاعتماد على الخبرات والتجارب التى يحسنونها ، وفى الوقت نفسه أن تكون اللغة التى يسمعونها أو يقرؤونها مما يقدرون على فهمه ، وقد يرجع عدم وضوح المعنى فى ذهن المتكلم أو الكاتب أيضاً إلى قلة من الرصيد اللفظى ، وقد يرجع إلى الكسل العقلى والتقليل من شأن الوضوح والتحدث . وينبغى أن يعمد المدرس إلى أن يسأل نفسه دائماً وأن يمرن تلاميذه على أن يسألوا أنفسهم :ماذا أريد أن أقول بالضبط ؟ وكيف يمكن أن أقوله بوضوح ؟

المصدر الثانى : هو عدم عرض الكاتب أو المتكلم تفصيلات كافية تمكن السامع أو القارىء من تركيب المعنى المقصود . فيجوز أن المتكلم أو الكاتب لايعرف هذه التفصيلات ويصدق هذا عندما يعرض أحدهما أشياء مجردة بعيدة عن خبراته ، وقد يفترض المتكلم أو الكاتب أن الآخرين يعرفون هذه التفصيلات ولا حاجة إلى عرضها . وفى هذه الحالة لاتكون عنده فكرة واضحة عن حاجة الآخرين إلى هذه التفصيلات .

أما المصدر الثالث : فهو عدم التوفيق فى اختيار الرمز أو الرموز التى تعبر عن المعنى ، سواء أكان معنى كليا كبيراً يتمثل فى الصفحة أو الخطبة أو الكلمة ، أو معنى جزئيا يتمثل فى لفظة واحدة . وعدم التوفيق قد يكون ناتجا عن إهمال فى اختيار الرموز ، ويتجلى هذا الإهمال فى مظاهر متعددة منها : اختيار رمز يدل عند الآخرين على معنى يختلف اختلافا تاماً عن المعنى الذى يدل عليه عند المتكلم ،أو اختيار رمز يدل على معنى غامض

بدلا من رمز ينطبق على المعنى ويحدده ، لأن الرمز الأول أكثر شيوعا ، أو اختيار الألفاظ غير المألوفة بدلا من الألفاظ المألوفة لدى الآخرين .

أما المصدر الرابع : فهو عدم التوفيق فى تنظيم الجملة أو الفقرة أو القطعة . ومظاهر الخلل فى تنظيم الجملة أو الفقرة مما يقع فى مباحث النحو ، والمهم أنها ظاهرة ، وأنها تستحق العناية من المدرس .

وينبغى أن يكون فى مراحل التعليم العام من أول المرحلة الابتدائية إلى آخر المرحلة الثانوية برنامج واضح فعال لتعليم التلاميذ استعمال اللغة كأداة للاتصال . وهذا البرنامج لاتقتصر فائدته على تعليم اللغة ، بل أنه ضرورى لتعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم فى العلوم الاجتماعية والطبيعية وفى كل مادة من مواد الدراسة . وتبلغ أهميته إلى درجة أن أية محاولة لجعل تعليم اللغة تعليما عرضيا يمكن أن تؤدى إلى ضياع أغراض التعليم نفسه . وأى منهج لتعليم اللغة كوسيلة لايصال المعانى لابد أن يشتمل على واجبات معينة . ففى ناحيتى القراءة والاستماع ، إذا افترضنا أن التلاميذ قد أتقنوا هذين الفنين ، لابد أن يشتمل على : تنمية المفاهيم التى يستخدمها الإنسان فى الوصول إلى معانى الكلمات التى يقرؤها أو يسمعها ، وأن يتعلم الرموز المنطوقة بهذه المفاهيم ، وأن يتدرب على إدراك العلاقات بين أجزاء الجمل المختلفة التى يقرؤها أو يسمعها ، وأن يكون الميل إلى البحث عن المعانى والاهتمام بها .

ومن ناحية الكلام أو الكتابة ينبغى أن يشتمل المنهج على تنمية وعى التلاميذ وشعورهم بأن خبراتهم هى المعانى التى يجب أن يكتبوها أو يتحدثوا عنها ، وتنمية رغبة التلاميذ فى أن يكتبوا ويتحدثوا عن المعانى التى يعرفونها ويحسونها ، وتكوين عادة استيضاح المعانى فى العقل وعرضها عرضا واضحا دقيقا ، ثم اكتساب الرموز الصحيحة لهذه المعانى بحيث يستطيع التلميذ أن يتحدث وأن يكتب عن المعانى بدقة وفى حدود فهم قرائه أو مستمعيه .

وهذا يتطلب تعليما منظما يتجه إلى تنمية المفردات وزيادة حساسية التلاميذ فى اختيارها بعناية وفى التمرن على الجمع بين المعانى الصحيحة

والكلمات الصحيحة ، ونقصد بالكلمة الصحيحة الرمز الصحيح لمعنى معين كما يقبله استعمال المثقفين ، ويدركه السامع أو القارىء على أساس أنه المعنى الذى يقصده الكتاب أو المتكلم .وأن مجهود يقوم به المدرس لزيادة وعى التلاميد بالكلمات وعنايتهم باختيارها ليس إلا خطوة فى الاتجاه الصحيح . وينبغى أن تلى هذه الخطوة فى الجمع بين المعانى الصحيحة والكلمات الصحيحة ، وتجنب الرموز التى تدل على معان غامضا حينما تتوفر الرموز التى تدل على المعنى دلالة أدق ، كذلك يجب أن يتعلم التلميذ اختيار الرموز المناسبة لمن يستمع أو يقرأ له ، وان يتعلم التاميذ ذلك إلا عن طريق منهج منظم فى تعليم اللغة ، يتجه إلى تنمية المفردات والتدريب على اختيار الكلمات التى تستخدم فى التعبير عن القدرات المألوفة . يضاف إلى ذلك ضرورة : التدريب على تنظيم هذه المعانى فى جمل يقبلها العرف العام للمثقفين ، وتنمية رغبـــة التلاميذ فى جعل المعنى الذى يكتبونه أو يقولونه واضحا .

الفصل الثانى

طبيعة اللغة وخصائصها

للغة العربية خصائصها . ولكن ليس يعنينا فى هذا الفصل أن ننهج منهج فقهاء اللغة فى البحث عن جذور هذه الخصائص ، وصلتها بفصيلة اللغات السامية التى تنتمى إليها اللغة العربية أو بغيرها من الفصائل اللغوية ، وعن القوانين التى أثرت فى هذه الخصائص والتطورات التى انتقلت بها من حال إلى أخرى على مر الزمن حتى انتهت إلى ما صارت عليه . وليس من هدفنا أيضا الوقوف عند كل خاصة للموازنة بينها وبين ما قد يناظرها أو يقاربها فى اللغات الأخرى ، للحكم بأنها خاصة انفرادية تتميز بها اللغة العربية ، أو خاصة مشتركة تظهر فيها وفى غيرها من اللغات السامية أو غير السامية ، وإذا عرض البحث إلى شىء من ذلك فلمجرد تأكيد أثر هذه الخاصة ، وإبرازها فى صورة تجلوها وترسخها فى الأذهان . كما أن البحث عن هذه الخصائص لا يتوخاها لذاتها ، ولا للوقوف عند الجانب النظرى منها ، مع هذا الجانب من قيمة أصيلة فى تمحيص الحقائق ، واستخلاص أصفاها وأدقها ، وأبعدها عن الخلط والتعارض والمبالغات التى يقع فيها كثير من الباحثين بدافع التعصب للغتهم القومية ، والزهو بها . وإنما الذى يعنينا فى هذا البحث هو : اختيار أبرز الخصائص فى غير تشعيب ، ولا تعمق فى التفاصيل الفرعية ، والكشف عن طريق الإفادة منها فى مجال تعليم اللغة العربية . ومن أبرز خصائص اللغة العربية المنطوقة ما يأتى :

أولا : أنها لغة متميزة من الناحية الصوتية :

وفى توضيح هذه الظاهرة يقول أحد الباحثين فى فقه اللغة : أن اللغة العربية أكثر أخواتها احتفاظاً بالأصوات السامية ، فقد اشتملت على جميع

الأصوات التى اشتملت عليها أخواتها السامية (ما عدا ب ، و ف) ، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها فى واحدة منها : الثاء ، والذال ، والغين ، والضاد . . (١)

ويقول العقاد : ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديات فى اللغات الهندية الجرمانية ، أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية ، فإن اللغة الرومية – مثلا – تبلغ عدة حروفها خمسة وثلاثين حرفا ، وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها . ولكنها – على هذه الزيادة فى حروفها – لا تبلغ مبلغ اللغة العربية فى الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية ، لأن كثيراً من هذه الحروف الزائدة ، إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد ، أو هو حرف واحدمن مخرج صوتى واحد ، تتغير قوة الضغط عليه (٢) . ومنذ قديم تنبه الباحثون إلى أصوات الحروف ومخارجها ، كما ظفرت بجهد كبير فى البحوث الحديثة المتصلةبصوتيات هذه اللغة ، وشقت التكنولوجيا طريقها إليها بأجهزتها ومخابرها . وفى تيسير شديد نجد أن هذه الحروف تخرج من مخارج مختلفة تبدأ بما بين الشفتين ، وتنتهى بجوف الناطق . فالباء والميم والواو التى ليست حرف مد تخرج مما بين الشفتين ، غير أن الواو تخرج من بين الشفتين مع انفتاحهما ، والميم والباء تخرجان مع انطباقهما ، وتعتمد الميم على الخيشوم فى حين أن الواو لا تعتمد عليه . والفاء تخرج من باطن الشفةالسفلى مع طرفى الثنيتين العليين. والصاد والسين والزاى تخرج مما فوق طرف اللسانمع الثنيتين السفليين ، والثاء والذال والظاء تخرج مما فوق طرفه مع طرفى الثنيتين العليين . والتاء والدال والطاء تخرج مما فوق طرفه مع أصول الثنيتين العليين ، والراء تخرج من ظهر طرف اللسان مع لثة الثنيتين العليين ، والنون تخرج

---

(١) على عبد الواحد وافى : فقه اللغة ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر (بدون تاريخ) ص ١٦٥ .

(٢) عباس العقاد : اللغة الشاعرة ، القاهرة ، دار المعارف ، ص ٨ – ٩ .

من ظهر طرفه مع لثة الثنيتين العليين ومع الخيشوم ، واللام تخرج من جانبي طرفه إلى منتهاه مع ما يقابلهما من الحنك ، والغين والخاء من أدنى الحلق، غير أن الغين أدخل فى ذلك من الخاء ، والعين والحاء من وسطه ، غير أن العين أدخل فى ذلك من الحاء ، والضاد من جانبيه مع الأضراس الطواحن ، والجيم والشين والياء من وسطه مع ما يقابله من أعلى الحنك ، غير أن الجيم أبعدها والياء أقربها إليه ، والهمزة والهاء من أقصى الحلق ، والهمزة أدخل فى ذلك من الهـاء ، والقاف والكاف من أقصاه مع ما فوقه من الحنك ، غير أن الكاف أسفل من القاف وأقرب منها إلى الفم ، وحروف المد الألف والواو والياء ، وتخرج من الصدر والحلق وتنتهى إلى خارج الفم (١) .

فللحروف فى اللغة العربية مخارجها الدقيقة ، وكثيراً ما يقع الخلط والخطأ فى نطقها ، ويشيع ذلك فى الحروف المتقاربة المخارج ، وقد حاول حصرها فقهاء اللغة ، وذكروا منها : الذال والثاء والظاء والدال والضاد والتاء والطاء واللام والنون والراء والزاى والشين والصاد ، وعللوا ذلك بأن هذه الحروف متقاربة الأصوات ، لأن مخارجها تكاد تنحصر بين أول اللسان بمافيه طرفه ، والثنايا العليا بما فيها أصولها (٢) . والخلط بين أصواتها أكثر فى لغة الأطفال ، بعوامل متعددة منها عدم إكتمال أجهزة النطق ، ومنها البيئة ، وقرب مخارج هذه الحروف ، وصعوبة تطويع اللسان لبعضها لدقته . . وقد أجريت دراسات متعددة على الأطفال فى أعمار مختلفة أثبتت كلها هذه الظاهرة ، وإن اختلفت فى نسبها مع كل سن : وفى التعليل لهـا . على أن هذا الخلط يستمر مع الكبار أيضا ، فالقاف تنطق أقرب إلى الكاف ولا سيما على ألسنة البنات ، والثاء تنطق أقرب إلى السين ، والذال أقرب إلى الزاى ، وكذلك الظاء ، والطاء أقرب إلى التاء ، والصاد أقرب إلى السين ، والضاد أقرب إلى الدال ، وذلك مع نضج جهاز النطق ، ومع

---

(١) على عبد الواحد وافى : المرجع السابق ص ١٦٥ - ١٦٦ .

(٢) ابراهيم انيس : الاصوات اللغوية ، القاهرة دار المعارف ، ص ٤٧ ؛

استثناء العيوب الخلقية فى تكوينه ، والتى ينشأ عنها الكثير من إبدال الحروف بعضها مكان بعض ولهذه الظاهرة فى حياة الكبار أسباب منها : أن اللغة الفصحى ذاتها وقع فيها هذا الإبدال بعامل اختلاف اللهجات التى استمدت منها مفرداتها ، فقيل : صراط وسراط للطريق ، وهدر وهدل للحمام ، وكشط الجلد وقشطه ، وضربة لازب ولازم ، ودرأ عنه ودره ، وأن العامية مشحونة بهذا الإبدال على آفاق أبعد وأكثر انتشارا ، فقد تنطق الشين سينا ، فيقال (سمس) ، أو تنطق القاف همزة ، فيقال فى قلم (ألم) أو تنطق الياء همزة مع التحريف ، فيقال فى يدين « ادين » ، أو تنطق الثاء تاء ، فيقال فى ثلاثة « تلاتة » ، وأمثلة ذلك أكثر من أن تحصر ، وهى تتنوع بتنوع اللهجات فى الأقاليم على الصعيد العربى ، بل فى الأقليم الواحد منه وأن الحضارة الحديثة أشاعت لونا من اللدوق بلغ من زيف رهافته ورقته أنه يتنكر للنطق الصحيح لبعض الحروف ، كالجيم والقاف والثاء والذال .

ومن واجب المدرس أن يقدر : أن الأداء الصحيح مهارة لغوية ، لا تكتسب فى يسر فى ذاتها ، لهذه العوائق التى تقدم الحديث عنها ، إن اكتساب المهارة يقتضى المدرس أداء نموذجياً فى قراءته الجهرية ، وفى إلقائه للنصوص ، كما يقتضيه سلامة النطق فى حديثه ، بصورة محببة ، ليس فيها التقعر المتكلف الذى ينفر التلاميذ والتلميذات أو يثير سخريتهم ، وليس فيها التسامح الذي تختلط معه الحروف ، ولا تستبين مخارجها ، ويتداخل المتقارب منها بعضه فى بعض ، وإن استخدام التسجيلات الصوتية التى تمزج بين سلامة الأداء وجاذبيته من أقوى ما يساعد على صحة النطق ودقته . وأهم من ذلك المختبرات الصوتية إذا كانت الفرصة مواتية لاستخدامها ، رأن المهارة لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار ، وهذا يلقى على المدرس عبء تعرف عيوب النطق فى تلاميذه ، والفروق الفردية فيها ، والعمل على علاجها ، كما يلقى عليه عبء إتاحة الفرصة الكافية لكل تلميذ لكى يمارس الأداء ، ويكرره ، ويصحح أو نصحح له أخطاءه فيه ، حتى يأتى أداؤه سليما خاليا من الخلط والخطأ . وإذا ساغ للتسامح فى الصفوف الأولى من

المرحلة الإبتدائية فإنه لا يستساغ فى الصفوف المتقدمة على أن ثم شيئا له قيمته فى المجال التعليمى اللغوى ، هو أن يربط المدرس تعليمه بتعرف مرحلة النمو التى يمر بها التلاميذ سواء فى الطفولة أم فى غيرها ، وبما يشيع بينهم من عيوب النطق ، ويوضح لهم أساس هذه العيوب ، ولا شك أنه سيستبين كثيراً من تحريف العامية لنطق الحروف ، وإذا وضح ذلك للتلاميذ والتلميذات ساعد على التخلص منه .

ثانياً : ظاهرة الترادف فى اللغة العربية :

مما وصمت به اللغة العربية أنها كثيرة المترادفات ، وأن هذه المترادفات تضخمت فيما يتعلق ببعض نواحى الحياة العربية إلى حد كبير ، وإلى درجة « ليس لها نظير فى أية لغة من أخواتها السامية ، بل ما يندر وجود مثله فى لغة من لغات العالم . ذكر صاحب القاموس المحيط عن السيف « أسماؤه تنيف على ألف وذكرتها فى الروض المسلوف » ، وذكر (ددهاء) أنه جمع المفردات العربية المتصلة بالجمل وشئونه ، فوصلت إلى أكثر من خمسة آلاف وستمائة وأربعة وأربعين »(١) .

ومع ما أثير حول هذه الظاهرة ،ومع أن الكثير مما عدده من المترادفات قد توارت أو كادت تتوارى عن الحياة لانتهاء البيئة والحياة والمجتمعات التى سادت فى ظلالها ، وأصبحت لا تجد مكانها إلا بين صفحات المعاجم ومتون اللغة ، حتى إن التراث الأدبي القديم نفسه كان يتخلص منها شيئا فشيئا على مر العصور ، ولا يستبقى منها إلا ما يتسم بالحيوية والقدرة على البقاء ، أما التراث الأدبي الحديث فأشد بعدا عن الألفاظ المحيرة فى دلالتها ، وأشد إيثاراً للألفاظ المحددة الدلالة التى ترتبط فيها اللغة بالفكر إرتباطاً واضحاً ودقيقاً ، سواء استخدمت فى معناها الأصلى أم إنتقلت إلى الميدان المجازى ،

---

(١) الثعالبي : فقه اللغة وسر العربية ، مطبعة مصطفى محمد ١٩٢٣

(٢) على عبد الواحد وافى :فقه اللغة » ص ١٦٥ .

وحملت من الظلال والإيحاءات ما يشاء الأديب – مع ذلك كله نجد من الإنصاف لهذه اللغة أن نقرر :

١ – أن الجاهلي – فيما نعتقد – لم يضع اسمين أو أسماء لشيء واحد في وقت واحد ، ولكن معجم اللغة العربية قد استوحى مادته من روافد متعددة. استوحى بعضها من شقيقاتها السامية ، وبعضها من لهجات القبائل أو لغاتها كما كانت تسمى أحيانا ، وقد يضع رافدين أو أكثر كلمة أو كلمات لشيء واحد ، فيظن هذا ترادفاً ، وما هو بالترادف عند تعمق الجذر اللغوي الذي جاء منه كل اسم ، ومن ذلك ما تقدمت الإشارة إليه عن المدية والسكين ، فقد لاحظ اللغويون أن كلتيهما تختلف عن الأخرى ، وأن المدية من المدى والسكين من التسكين ، لأنها تسكن الذبيح ، ولاحظوا اختلافاً في الشكل والحجم ، ففسروا المدية بالشفرة أما السكين عندهم فأكبر وأشد قطعا .

٢ – أن ما ظن أسماء مترادفة ليس إلا صفات مختلفة الدلالة قليلا أو كثيراً ، فقد لاحظ العربي في السيف أنه قاطع ، فوصفه بأنه عضب ، وأن هذا القطع قد يكون بينا ، فوصفه بأنه صارم ، وأنه قد يصيب المفصل فيطير به ، فوصفه بأنه صمصام ، وأنه قد يقطع فلا يبقى فوصفه بأنه بتار ، وأن الجيد منه يصنع في الهند ، فوصفه بأنه الهندي ، ثم جمع اللغويون هذه الصفات للسيف ، واختلط بعضها ببعض ، فظنت أسماء له ، وعدت مترادفة مع ما فيها من الاختلافات الدقيقة في الدلالة ، ومن وضوح الوصفية فيها ، وكذلك الشأن فيما وضع من كلمات للجمل أو الناقة أو الريح أو للمطر أو غيرها .

٣ – أن مما يبدو مترادفا ما اختلط فيه المعنى الحقيقي للكلمة بمعناها المجازي ، فظن ذلك ترادفا . وما به من ترادف ، وممن تنبهوا إلى ذلك الزمخشري في معجمه «أساس البلاغة» . جاء في تقديمه فالإبرة أصلا معروفة وقد تطلق على طرف القرن ، وطرف المرفق ، وشوكة العقرب والنحلة ،

ولا شيء فى ذلك من الترادف (١) » . وقد أكد ذلك العقاد بقوله : إن الكلمة الواحدة تحتفظ بدلالتها الشعرية المجازية ودلالتها العلمية الواقعية بغير لبس بين التعبيرين (٣) .

٤ - إن من ظواهر القصور فى معاجمنا أنها تحشد الكلمات حشدا ، وقد تمر ببعض الكلمات مرا عابرا ، أو تفسرها تفسيرا تقريبيا ، لا يدل على الفروق الدقيقة بين دلالاتها كأن يقال « لمع البرق أضاء وبابه قطع ولمعانا أيضا بفتح الميم ، والتمع مثله » (١) ، مع ما بين لمعان البرق وضوء المصباح من فرق ، ففى الأول من الخفقان والتلؤلؤ ما ليس فى الثانى .

٥ - أن الكتب غير اللغوية قد تكون أشد قصورا فى هذا الصدد ، لأنها ربما ظنت أن الوقفة الدقيقة عند الضرورة بين الكلمات المتقاربة الدلالات ليس من مهمتها ، فكتب النحو حين تتحدث عن : أفعال الرجحان واليقين لا تفرق بين ظن ، وخال ، وحسب ، وزعم ، وجعل ، وحجا ، وهب ، ولا بين رأى وعلم ووجد وألفى ، مع ما بينها من اختلافات دقيقة.

وبعد ، فما موقف معلم اللغة العربية من هذه الظاهرة ؟ إن اللغة مرتبطة بالفكر ارتباطا عضويا ، وكل لفظة من ألفاظها لها دلالة أصلية محددة ، وكل جملة لها فكرة معينة مضبوطة . ولا إنفصال بين رموزها وألفاظها وما وراءها من فكر ، والخطر فى التعليم يأتى من أن يتلقى التلميذ ألفاظا غامضة مبهمة ، لها فى ذهن المدرس أو فى واقعها اللغوى دلالة على حين تنقل إلى أذهان تلاميذه بدلالة أخرى ، وبذلك تسيطر الضبابية الفكرية ، ولا تتحقق وحدة الفكر بينه وبينهم . وقد وقع فى مثل هذا الاختلاط كبار الأدباء ، قال مالك ابن أسماء صهر الحجاج بن يوسف فى جارية يتغنى بها :

---

(١) الزمخشرى أساس البلاغة القاهرة ، دار الكتب ١٩٢٢ .

(٢) عباس العقاد اللغة الشاعرة . ص ١٤ .

(٣) مختار الصحاح . مادة « ل . م . ع » .

منطق صائب وتلحن أحيا نا وخير الكلام ما كان لحنا

ولما اشتهر لفظ اللحن فى الاستعمال المتأخر بالمعنيين : الخطأ اللغوى والغناء، وهم الجاحظ ، فظن أن الشاعر أراد أنها تلحن فى الكلام أى تخطىء على حين أن اللحن فى الكلام مما يستحسن من النساء . نعم قد نبهه إلى وهمه العالم المشهور بين رجال القصور : على بن يحيى المنجم ولكنه لم يستطع إصلاح ما كتبه فى كتابه البيان والتبيين بعد أن سار فى الآفاق وانتشر أيما انتشار (١) . فمن واجب المعلم :

(أ) أن ينحى عن ذهنه فكرة المترادفات المتطابقة الدلالات ما تسنى له ذلك .

(ب) أن يضع أيدى تلاميذه على المعنى الحقيقى للكلمة ، ثم ما قد يكون لها من دلالات مجازية .

(حـ) أن يصنع ذلك فى مختلف المراحل التعليمية : إبتداء من المرحلة الإبتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية ، لأن المفروض الذى وضعت على أساسه محتويات المناهج والكتب المنفذة لها أن يكون كل منها فى أى صف من صفوف الدراسة ملائما للمستوى العقلى واللغوى لتلاميذه . مع اللباقة فى تقديم معانى الألفاظ على نحو يساير هذا المستوى ، وبذلك لا يقعون فى اللبس اللغوى والفكرى الذى يعانى منه الكثير منهم ، ويظهر بشكل أو بآخر فى أحاديثهم وكتاباتهم .

ثالثاً — مرونة اللغة العربية

ويقصد بهذه المرونة طواعية الألفاظ للدلالة على المعانى ، وقد جاءتها هذه المرونة من نواح متعددة تتمثل فيما يلى :

١ — الاشتقاق من أسماء المعانى أو المصادر ، فمن مصدر الثلاثى « كسمع » يمكن أن تشتق صيغ متعددة ، مثل : سمع — يسمع — أسمع — سامع —

(١) يوهان فك . كتاب العربية . مطبعة دار الكتاب العربى : ١٩٥٠ . ص ٢٤٠

سماع — سميع — سمع — سماعة — أسمع — يسمع — أسمع — مسمع — مسمع ، وعلى هذا النمط تتفرع الصيغ من التسمع ، والتسميع ، والاستماع والاستسماع ، وكلها لا تخلو من أصل المعنى ، وهو إدراك الصوت عن طريق الأذن ..

وهذا النوع من الاشتقاق من أكبر المصادر لثراء اللغة ، وتطويعها لاستيعاب الكثير من المستحدثات والمعانى الجديدة ، مثل طيارة ، وطيار ، وسيارة ، وحافلة ، وباخرة ، ودراجة ، ومدفع ، وصاروخ ، ومثل عاطفة ، وانفعال ، ومدرك حسى ، ومدرك عقلى ، وغريزة ، ومهارات وما إلى ذلك . كما أنه من أقوى المصادر الموسيقية لها ، وحسبنا أن نلاحظ فى تركيب المفردات من الحروف أن الوزن هو قوام التفرقة بين أقسام الكلمة فى اللغة العربية ، وأن اللغات السامية التى تشاركهذه اللغة فى قواعد الاشتقاق لم تبلغ مبلغها فى ضبط المشتقات بالموازين التى تسرى على جميع أجزائها ، وتوفق أحسن التوفيق بين مبانيها ومعانيها ، فالفرق بين : ينظر ، وناظر ، ومنظور ، ونظير ، ونظائر ، ونظارة ، ومناظرة ، ومناظر ، ومنظر ، ومنتظر وما يتفرع عليها — هو فرق بين أفعال وأسماء وصفات وأفراد وجموع ، وهو كله قائم على الفرق بين وزن ووزن ، أو قياس صوتى وقياس مثله ، يتوقف على اختلاف الحركات والنبرات أى على اختلاف الموسيقا والأداء ، والاشتقاق بهذا كله له — فوق قيمته فى تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة — أثره فى مجال الإحساس الجمالى بموسيقا الكلمات فيها (١) .

٢ — الاشتقاق من أسماء الأعيان ، وقد استخدمته اللغة العربية منذ عهد قديم فى إطار ضيق ، فجاءت من الرمل بمثل : أرمل ، يرمل ، مرمل ، أرمل ، أرمل ، أرملة ، ومن الذهب بمثل ذهب ، ومذهب

---

(١) عباس العقاد اللغة الشاعرة . ص ١٢ ، ١٣ .

وجاء المجمع اللغوى فتوسع فيه ، ونص قراره : « اشتق العرب من أسماء الأعيان ، والمجمع يجيز هذا الاشتقاق للضرورة فى لغة العلوم ، ويراعى فى ذلك القواعد التى سار عليها العرب »(١) . وبذلك يمكن الاشتقاق من مثل الحديد ، والنحاس ، والصخر ، والحجر وما إليها.

٣ ـ الاشتقاق من الجذور اللغوية ، فمن الجذر ـ تتفرع كلمات كثيرة ، منها ما جاء على صورة المشتقات المعروفة ، وما جاء على أبنية تجاوزتها . فمن قطع يأتى : مثل القطاع ، والأقاطيع على غير قياس لقطعان الغنم ، مثل قطعة وقطع بضم القاف فيهما لانقطاع الشىء وجاءت القطاع بكسر القاف للدراهم ، وجاءت نقطة القطع بفتح القاف والطاء جمعا لقطعة بضم القاف وفتح العين والطاء ، وهى بقية يد الأقطع ، وهكذا تفرع الأصل فروعا متعددة ، وتشعبت الكلمات من الجذر الواحد ما تشعبت وبقى خيط دقيق يربطها(٢) .

٤ ـ استخدام المصدر الصناعى ، وقد ورد فى اللسان العربى بقدر ، وجاءت قررات المجمع اللغوى ، فتوسعت فيه ، وأجازت استخدامه استخداما قياسيا ، كالحرية ، والقومية ، والوطنية ، والإقليمية والمركزية ونص قراره : «إذا أريد صنع مصدر من كلمة يزاد عليها ياء النسب والتاء(١) .

٥ ـ قبول بعض الكلمات الدخيلة بصورتها التى هى عليها : وليس ذلك بجديد على اللغة العربية ، فقد عقد الثعالبى فصلا فى ذكر ألفاظ قائمة فى لغتى العرب والفرس على لفظ واحد . ومما ساقه من

---

(١) مجمع اللغة العربية . مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين . ص ٢١ ـ ٢٤ .
(٢) القاموس المحط . فصل القاف . باب العين .
(٣) مجمع اللغة العربية مجموعة قرارات المجمع . ص (٨) .

هذه الألفاظ : التنور — الحمير — الزمان — الدين — الكنز — الدينار — الدرهم(١) .

٦ — التعريب : وقد عربت اللغة العربية عدداً كبيراً من الكلمات، نقلتها بعد صقلها عن اللغات القديمة التى اتصلت بها ، ولا سيما للفارسية والرومية : فمما عربته من ألفاظ فارسية الأصل : الكوز ، والإبريق والخوان ، والطبق ، والخز والديباج والسميذ والكعك والفالوذج والدار صينى والنرجس والبنفسج والياسمين والسوسن ومما عربته عن الرومية: الفردوس والبستان ، القسطاس والبطاقة والأسطرلاب والقنطار ، والترياق والنقرس(٢) .

٧ — النحت : وهو أخذ كلمة من كلمتين فأكثر ، كالبسملة ، والحيعلة من حى على الصلاة ، وعبشمى نسبة إلى عبد شمس ، وعبدرى نسبة إلى عبد الدار .

٨ — الاستخدام المجازى : وقد سبقت الإشارة إليه .

وبهذه المرونه أثرى معجم اللغة العربية ثرا ، عظيما ، واستطاعت أن تشق طريقها فى ثقة إلى مختلف مجالات النشاط ، وتنجح نجاحا فذا فى التعبير عن متطلباتها وهذه الخاصة تقتضى معلم اللغة العربية أمورا لعل من أهمها :

(أ) أن يتعمق ظاهرة المرونة فى اللغة العربية ، وأثرها فى التنمية اللغوية ، وما قد يغنى منها فى ميدان التذوق الجمالى ، وأن يرجع فى ذلك إلى المراجع اللغوية القديمة والحديثة .

---

(١) الثعالبى فقه اللغة وسر الفصاحة . ص (٤٥٢) .
(٢) المصدر السابق . ص ٤٥٤ .

(ب) أن ينظر في أناة عند زيادة المعنى أو اختلافه بزيادة المبنى ، وأن يقوم تدريسه لهذه الظاهرة على ربط الزيادة بوظيفتها ، وتدريبهم على الانتفاع بها ، واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم ،

ويمكن في هذا الصدد أن يدع مما يكتبون ويتحدثون فيه نماذج متعددة ، جاء التعبير فيها مضطربا أو قاصرا ، لأنهم لم يجدوا في أذهانهم كلمات، تدل على فكرته ، أو لم يجدوا الكلمة التي تغنى عن مجموعة من الكلمات ، وينتهز الفرصة ليعلمهم كيف ينتفعون — مثلا — بظاهرة الاشتقاق وغيرها ، فكثيرا ما يقولون إنه قائد (من صفاته الصبر الطويل) ، إنه فارس (يطرح نفسه في الحروب لا يضيره أن يقتل أو يقتل) : وهذه (آلة لتبريد المياه والطعام) ومن أقدس الصفات (تلك الصفة التي تتسع لحب الوطن والإخلاص في خدمته) . وكان يمكن أن يقول : إنه قائد صبور — إنه فارس باسل — هذه ثلاجة . من أقدس الصفات الوطنية .

(حـ) أن يربط بين الأوزان الاشتقاقية وما تحمل من معان أصلية ، أو إيحاءات وظلال شعورية . أو إيقاع نغمى ، وينتفع بذلك في مجال التعبير ، وفي المجال البلاغي .

رابعا : أنها لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى :

وهذه ظاهرة ليست في اللغة العربية وحدها ، وإنما هي شائعة في اللغات الأخرى ، ومن الطبيعي أن تكون كذلك ، لأنها من الأسس في تكوين مفردات اللغة ، بل يذهب بعض الباحثين إلى أنها الأساس الأول في نشأتها . ومن اليسير أن ترى لها أمثلة متعددة في حياة الإنسان ، فالصراخ ، والعويل ، والتأوه ، والأنين ، والقهقهة ، والغمغمة ، والمهمهة ، والزمزمة كلها كلمات لأصوات خاصة به : وفي دنيا الحيوان كالصهيل والحمحمة للفرس ، والثغاء للشاة ، والهدير للجمل ، والنهيق

للحمار ، والزئير للأسد ، والعواء للذئب . والنباح للكلب ، وفى عالم الطير كالشقشقة للعصفور ، والهديل للحمام ، والنعيب للغراب ، وفى مملكة الطبيعة كحفيف الشجر ، وزفيف الريح ، وخرير الماء ، وهزيم الرعد ، وفى مملكة الحشرات كصرير الجنـــدب ، وطنين الذباب ، وفيما يمارس الناس من أعمال كالهز ، والشق ، وقط القلم ، وقطم اللحم ، وقد الجلد .

وهذا اللون من الكلمات قيمته فى الحياة اللغوية ، لأن حب الأطفال لمحاكاة الأصوات التى يسمعونها ، سواء ما كان منها صادراً عن أمه أو أبيه أو أخوته . . أم كان صادرا عن الحيوان أو الطير من حوله ، يجلعهم يحاكونها ، ويكررون هذه المحاكاة ، بل تجعلهم يطلقون اسم صوت الشىء عليه ، فالقطة « نو » ، والكلب « هو » ، والديك « كاك » . وتظل الكلمات الدالة بأصواتها على معانيها أوضح الألفاظ دلالة فى الأذهان على مدى أطوار الحياة ، لأنها أشبه بالأصوات الموسيقية التى لا تحمل المعنى برمزها وحده بل تحمله مع ذلك – أو قبله – بإيقاعها . ومن واجب الأسرة والمعلم فى هذا المجال :

١ – أن تنتهز مرحلة التقليد اللغوى التى يشتد فيها إقبال الطفل على محاكاة ما يسمع من أصوات ، ويعمل من حوله على أن ينطقوا بالكلمات نطقا صحيحاً ، لتكون محاكاته لهم صحيحة ، ويمتد ذلك إلى دور الحضانة التى يمكن أن تزود الطفل بثروة من الكلمات الصحيحة النطق إذا صح التعليم فيها .

٢ – أن يعمل مدرسو الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية على تنمية هذه الثروة من الكلمات عن طريق النشاط الحركى ، فى : المسرحيات والأناشيد والتمثيليات التى يمارسها الأطفال ، لأنها مجال واسع ومحبب للمواقف التى تساعد على هذه التنمية ، ولأن الميل فيهم إلى المحاكاة اللغوية والصوتية تظل له آثاره فى هذه السن .

٣ ـ أن يربط مدرسو النصوص ولا سيما فى المرحلة الثانوية بين الايقاع الصوتى للكلمات والمواقف التى تساق فيها ، سواء أكان ذلك فى الحروف ومواقعها الصوتية من اللين والهمس والرخاوة والذلاقة أم الجهر والشدة والاطباق والاستعلاء ، فالفرق كبير بين قول المتنبى فى موقف الحماسة بصخبة وإيقاعه الموسيقى النحاسى وثورته التأججة :

على قدر أهل العزم تأتى العزائم　　وتأتى على قدر الكرام المكارم
وتكبر فى عين الصغير صغارها　　وتصغر فى عين العظيم العظائم
أتوك يجرون الحديد كأنما　　سروا بجياد مالهن قوائم
إذا برقوا لم تعرف البيض منهم　　ثيابهم من مثلها والعمائم
خميس بشرق الأرض والغرب　　زحفه وفى أذن الجوزاء منه زمازم

فالحروف الشائعة هى حروف الشدة ، كالهمزة ، والقاف ، والكاف والجيم والدال والباء والتاء وحروف الاستعلاء كالصاد والضاد ، والظاء ، والخاء ، والعين ، والجهر كالغين والفاء واللام والياء والميم والنون والواو هذا إلى كلمة الزمازم التى تدل بإيقاعها على جلبة الأصوات المختلطة . وبين قوله ونفسه كسيرة تنظر إلى رحلتها الطويلة عبر الحياة وما جنت عليها من أرزاء وجرت من نوازل :

رمانى الدهــر بالأرزاء حــتى　　فؤادى فى غشاء من نبال
وهان فمــا أبالى بالرزايــا　　لأنى ما انتفعت بأن أبالى

فهنا تكثر حروف الرخاوة ، كالهــاء التى تتكرر ، والراء التى تتردد ، وكالدال والزاى التى جاءت كل منهما مرتين ، وحروف الهمس كالحاء ، والفاء ، والشين . ويكثر المد بالألف وهى من حروف اللين ، وأن يربطوا كذلك بين الكلمات التى تدل باصواتها على معانيها وما لها من أثر فى إضفاء الجو الذى يريده الشاعر على الموضوع الذى يتناوله.. كقول مسلم بن الوليد فى السفينة والموج الذى خاضته :

وملتطم الأمواج يرمى حبابه ... بجرجرة الآذى للعبر فالعبر
إذا اعتنقت فيه الجنوب تكفأت ... جواريه أو قامت مع الريح لا تجرى
كأن مدب الموج فى جنباتها ... مدب الصبا بين الوعاث من العفر
لطمت بخديها الحباب فأصبحت ... موفقة الدايات مرثومة النحر

فالأبيات تنقل المنظر والحركة والصوت واللون فى صورة حية تعيش بنا بينها ، أو تعيش بها فى نفوسنا ، وأشد ما ساعد على ذلك الألفاظ التى تدل بأصواتها على معانيها ، من مثل : ملتطم . جرجرة . تكفأت. مدب . لطمت .

خامسا أنها لغة تنافسها العامية الدخيلة :

فمع ما يقرره (فك) فى قوله : أن العربية الفصحى تدين حتى يومنا هذا بمركزها أساسا لهذه الحقيقة الثابتة ، وهى أنها قد قامت فى جميع البلدان العربية وما عداها الأقاليم الداخلة فى المحيط الإسلامى رمزا لغويا لوحدة عالم الإسلام فى الثقافة وأن جبروت التراث العربى الخالد قد برهن على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها إلى زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر(١) . مع ذلك تصارعها اللغة العامية بالفاظها التى صرفت عن الفصحى أو ابتكرت ابتكارا ، وبالفاظها الدخيلة التى تسربت إليها على مدى تاريخها الطويل بعامل الاحتكاك أو الامتزاج بين العرب وغيرهم من الشعوب . . فقد أخذت قديما عن الآرامية والحبشية ثم أخذت بعد الفتوح من «الفارسية والسريانية واليونانية والتركية. والكردية والقبطية والبربرية ، . وقد أتيح لها فى أثناء الحروب الصليبية فرص الاحتكاك باللغات الأوربية الحديثة ، فانتقل إليها على أثر ذلك بعض مفردات من هذه اللغات » (٢) . وفى العصر الحديث نقلت :

---

(١) يوهان فك : المرجع السابق ، ص ٢٣١ .
(٢) على عبد الواحد وافى : المرجع السابق ، ص ٢٠١ .

« أولا من الفرنسية والايطالية وأخيرا من الانجليزية » . ومع هذا الدخيل لا تزال الألفاظ والأساليب المحرفة عن اللغة الفصحى تمثل أكبر حجم في قاموس اللغة العامية ، وعوامل التحريف متعددة منها تغيير الشكل كشرب في الفعل شرب ، ومنها الزيادة كاطلاق « راجل » على الرجل بزيادة الألف ، والنقص مع تغيير المحركات كاطلاق « حل » على « أحل » و « الأربع » على « الأربعاء » ، والقلب مثل « أجا » بدل « جاء » ، والأبدال مثل « ألم » بدل قلم ، ورد الحذوف مع الأبدال مثل « أوم » بدل قم ، وتخفيف الهمزة وإدغامها في الياء ، مثل « ريس » مكان رئيس . . . والنحت مثل « ليش ؟» من « لأى شيء » و « مفيش » من ما في شيء .. وهكذا ..

ومن مهمة المعلم إزاء هذه الظاهرة :

١ ــ ألا يرد صحيحاً . فثم كلمات تستعمل على وجهها الصحيح ويظن الناس أنها عامية خالصة . من هذه الكلمات . خام : في القاموس : الخام الجلد لم يدبغ ، ورف : في القاموس : الرف شبه الطاق عليه طرائف البيت ، وسك الباب : في القاموس : السك : سد الشيء ، وخش : في القاموس خششت فيه دخلت ، والمداس : في القاموس : المداس الذى يلبس في الرجل .ويمكن الاستعانة في هذا الباب بكثير من الدراسات الجادة مثل تهذيب الألفاظ العامية للشيخ محمد على الدسوقى ،ومعجم الألفاظ العامية ذات الأصول العربية للدكتور عبد المنعم سيد عالم (١) .

٢ ــ أن يعقد مصالحة بين اللغتين في وعى ، وعن خبرة ، فيتقبل ما يأتى على ألسنة تلاميذه من العامية بالتصحيح ، وبيان منشأ التحريف الذى صار بكثير من الألفاظ الفصحى إلى العامية ، أو انحرف ببعض التراكيب

---

(١) كمال بشر : اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية ، عمان ١٩٧٤ . ص ١٥٤ .

فشقت طريقها إليها . وذلك كأن يعدل لفظ « سليم » إلى « صليم » ولفظ « يلعب » و « بيكتب » إلى « يكتب » ، و « امبارح » إلى البارحة » و « إحنا » إلى نحن . و « بعت » إلى « بعث » ، و « الرهاين » إلى الرهائن . .

٣ – أن يكون على وعى بإنتاج المجمع اللغوى ، وما وضع من ألفاظ لكثير من المصطلحات الحديثة ، وما له من قرارات منظمة فى كثير من المسائل ، وأن يطبق ذلك فى تعليمه اللغوى . ومن قراراته أو مقرراته ما يتصل بالمنقول من أصل عربى بطريق صحيح كالاشتقاق ونحوه ، ومن رأيه فى ذلك « أن هذا النقل جار على أسلوب القياس العربى ، فهو عربى مبين ، وهو عمدة الصناع والمؤلفين والمترجمين وواضعى العلوم » (٢) . ما يتصل بأوضاع لغوية كانت مثار خلاف أو إضطراب فى التطبيق ، ومنها ما يدور حول التضمين ، والمولد ، والاشتقاق من أسماء الأعيان ، والنحت ، والمصادر ، وبدلالات بعض الصيغ ، وقياسية بعض المشتقات وغيرها(١).

٤ – أن تتيح له دراسته لهذه القرارات والمقررات القدرة على القياس السليم الذى لا ينحرف عنها ، والذى يغذى التلاميذ بثروة لغوية صحيحة ، قادرة على مواجهة مواقف الحياة التى تعترضهم بغناها وغنائها .

سادساً – أن اللغة العربية لغة اشتقاق :

ومعنى هذا أن المصدر الثلاثى كفهم وعلم وسمع أو الأصل الثلاثى فى اللغة يمكن أن يشتق منه صيغ متعددة ، فمن السمع تأتى : سمع – يسمع اسمع – سامع – سميع – مسمع – سماعة – أسمع – يسمع – أسمع – مسمع – مسمع . وهكذا تتفرع الصيغ من سمع ، وتسمع ، واستمع ، واستسمع . وكلها لا تخلو من أصل المعنى وهو إدراك الصوت عن طريق الأذن .

---

(١) مجمع اللغة العربية : مجلة المجمع اللغوى ، جـ ١ ص ٢٠٢ .

(٢) مجمع اللغة العربية : مجموعة للقرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين ، القاهرة ، مطبعة الكيلانى الصغير ١٩٧١ .

وهذا النوع من الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية ، وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعانى الجديدة . . كما أنه من مصادر الموسيقا فيها . يقول العقاد : إذا انتقلنا من الحروف إلى الكلمات التى تتألف منها فهذه الدلالة « السليقة الشاعرة فى اللغة العربية » ظاهرة جداً كظهورها فى الحروف المتفرقة أو أظهر ، لأنها تضيف الموسيقية فى القواعد الموسيقية فى المعانى إلى الموسيقية الملحوظة فى مجرد النطق أو السماع بغير معنى يتم به التخاطب بين المتكلمين . وحسبنا أن نلاحظ فى تركيب المفردات من الحروف أن الوزن هو قوام التفرقة بين أقسام الكلمة فى اللغة العربية ، وأن اللغات السامية التى تشارك هذه اللغة فى قواعد الاشتقاق لم تبلغ مبلغها فى ضبط المشتقات بالموازين التى تسرى على جميع أجزائها ، وتوفق أحسن التوفيق المستطاع بين مبانيها ومعانيها فالفرق بين ينظر وناظر ومنظور ونظير ونظائر ونظارة ومناظر ومناظر ومنظر ومنتظر وما يتفرع عليها هو فرق بين أفعال أسماء وصفات وأفراد وجموع ، وهو كله قائم على الفرق بين وزن ووزن ، أو قياس صوتى وقياس مثله ، يتوقف على إختلاف الحركات والنبرات أى على اختلاف النغمة الموسيقية والأداء . . والاشتقاق بهذا كله له — فوق قيمته فى تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة — أثره فى مجال الإحساس الجمالى بموسيقا الكلمات فيها (١) .

وإلى جانب هذا الاشتقاق بقواعده المنظمة صدرت قرارات المجمع اللغوى بما يأتى : الاشتقاق من أسماء الأعيان ، كالحديد ، والنحاس ، والرمل والصخر وما إليهـا ، ونص قراره : « اشتق العرب من أسماء الأعيان ، والمجمع يجيز هذا الاشتقاق — للضرورة — فى لغة العلوم ، ويراعى فى ذلك القواعد التى سار عليها العرب (٢) ، والمصدر الصناعى : كالحرية ، والقومية ، والوطنية ، والإقليمية ، والمركزية . وقد كانت دائرته ضيقة :

---

(١) عباس العقاد : المرجع السابق ، ص ١٢ — ١٣ .

(٢) مجمع اللغة العربية ، المرجع السابق ص ٢١ — ٢٤ .

واستخدامه قليلا ، ولكن المجمع توسع فيه ، فنص فى قراره الخاص به على مايأتى : إذا أريد صنع مصدر من كلمة يزاد عليها ياء النسب والتاء(١).
والتعريب : وهو نقل بعض الألفاظ الأجنبية ، وقد نص قراره فيه على أنه يجيز أن تستعمل بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة على طريقة العرب فى تعريبهم (٢).

وهذه الخاصة فى اللغة العربية تتطلب من معلم هذه المـــادة :

١ — أن يتعمق فى دراسة الاشتقاق من ناحيتيه الأساسيتين : وظيفتـــه فى التنمية اللغوية . أثره فى التذوق الجمالى . وأن يرجع فى ذلك إلى المراجع اللغوية القديمـــة والحديثة ، وبحوث المجمع اللغوى ، والكتب الأساسية فى البلاغة والنقد .

٢ — ألا يدرسه دراسة آلية ، تقوم على مجرد تمثل الوزن والتطبيق عليه ، وإنما يدرسه مرتبطاً بوظيفته فى صنع كلمات ، كان التلاميذ بدونها يعجزون عن التعبير فى مواقف واجهتهم ، أو مواقف يخلقها لهم .ويمكن فى هذا الصدد أن يجمع من كتاباتهم وأحاديثهم نماذج متعددة ، جاء التعبير فيها مضطرب الفكرة قاصراً ، لأنهم لم يستطيعوا أن يجدوا فى أذهانهم كلمات تدل عليها ، وكان من اليسير أن ينتقوا فيها بظاهرة الاشتقاق ، كما أنه كثيراً ما يجد مملوءة بالتطويل التى تغنى فيه كلمة مشتقة عن تراكيب أو كلمات عدة ، فكثيراً ما يقولون أو يكتبون مثل قولهم : أنه قائده من صفاته قوة الصبر ، وهذا فارش يطرح نفسه فى الحرب لا يضيره أن يقتل وأن يقتل ، وهذه آلة لتبريد المياه والطعام ، ومن أقدش الصفات تلك الصفة التى تتسع لحب الوطن والإخلاص فى خدمته . والإشتقاق ينقذهم من هذا التطويل بكلمة « صبور » فى المثال الأول ، وباسل فى المثال الثانى ، و « ثلاجة » فى الثالث ، و « الوطنية » فى الرابع .

---

(١) نفس المرجع ص ٨ .

(٢) مجمع اللغة العربية : مجلة المجمع جـ١ ص ١٩٩ .

٣ ــ أن يربط بين الأوزان الاشتقاقية ومعانيها وما تحمل من إيحاءات في المواقف الأدبية المختلفة ، وذلك من منطلق « أن زيادة المبنى تدل على زيادة المعنى أو الشعور » . ومن منطلق موسيقا هذه الأوزان وما يفضل به وزن على وزن ، ومن منطلق الأحاسيس التي يمكن أن يحملها مشتق دون آخر .

سابعاً ــ إنها لغة إعراب :

وذلك أن لها قواعدها في تنظيم الجملة ، وفي ضبط أواخر الكلمات بها ضبطاً خاصاً . . ويرى أناس من مؤرخي اللغات أن الإعراب في اللغة العربية أثر من آثار استخدام الحركة في التعبير عن المعنى ، وأن اللغة العربية تفردت بين لغات العالم بهذه الخاصة مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض اللغات الهندية الجرمانية كاللاتينية ، وبعض اللغات السامية كالعبرية والحبشية ، وبعض اللغات القديمة كاللغة المصرية على عهد الفراعنة . إلا أن الإعراب العربي وفي مقرر القواعد يعم أقسام الكلام : أفعالا وأسماء وحروفاً حيثما وقعت بمعانيها من الجمل والعبارات (١) . ويضيق كثير من الناس بهذه الظاهرة ، ويحملون عليها وعلى اللغة العربية نفسها مدعين : أن وهما أو خطأ أنها خاصة عليها وليست لها . ويظهر في المجال التعليمي زعم لا يفتر بأن هذه القواعد من الصعوبة بحيث لا يستسيغها التلاميذ ، ولا يتمثلونها تمثلا يمكنهم من التطبيق الصحيح عليها . ومن حق هؤلاء جميعاً أن يعرفوا :

١ ــ أن هذه القواعد أساس في تكوين الكلام ، لأنها تحدد وظيفة كل كلمة فيه ، وتحديد هذه الوظيفة يساعد على تحديد الفكرة ، ومن ثم يمكن أن تساق العبارة التي يرددها النحاة : « الإعراب فرع المعنى » ، ويمكن أن يضاف إليها : « المعنى أثر للإعراب » ، وذلك لأنه قوام هندسة الجملة وتنظيمها .

---

(١) عباس العقاد : اللغة الشاعرة مرجع سابق ص ٣٠ .

وكلما كان الكلام دقيقاً مست الحاجة إلى هذه القواعد ، ولقد قيل :
« لا يسعنا أن ننكر أن قواعد الإعراب لم يكن لها قديماً فى لهجات الحديث ما كان لهـا فى لغة الأدب من شأن ، وذلك أن طائفة كبيرة من هذه القواعد لا تظهر وظائفها وتحس الحاجة إليها إلا فى مسائل التفكير المنظم المسلسل ، والمعانى المرتبة الدقيقة التى يندر أن تعالج فى لغة التخاطب ، وكذلك الشأن فى جميع لغات العالم (٢) . مدح الفرزدق حسين بن الأصرم قاتل الجون الكندى ، لأنه حرم على نفسه تناول اللحم والخمر حتى يقتله ، فقال :

غداة أحلت لابن أصرم طعنة حسين عبيطات السدائف والخمر

بنصب طعنة ، ورفع عبيطات ، فلم يعجب الكسائى هذا القلب والتغيير بين الفاعل والمفعول ، فغير البيت :

غداة أحلت لابن أصرم طعنة حسين عبيطات السدائف والخمر (٣)

فهذا الخطأ الذى وقع فيه الفرزدق قلب الفكرة فى البيت الأول وسوهها.

٢ — أن كثيراً مما يساق فى النحو من التفاصيل التى لا أثر لها فى ضبط الكلام ، والتى تعنى التلاميذ بحفظها ، فى أغلب الأحيان ، من غير فهم ، هى التى أتاحت الفرصة لمن يحملون على النحو أن يتحدثوا عن هذه الصعوبات. وقد نال النحو كثير من التيسير على أيدى الباحثين من رجال التربية والتعليم. وأعضاء مجمع اللغة العربية ، وغيرهم ، وما تزال أكثر القواعد الميسرة حبيسة المجمع ، تحتاج إلى ارتباط وثيق بينه وبين الوزارة وقادة اللغة بهـا ، لتشق هذه القواعد طريقها إلى الحياة ، وتؤثر أثرها فى تذليل صعوبات النحو (١) .

---

(١) على عبد الواحد وافى : فقه اللغة مرجع سابق ص ٢١٦ .
(٢) المبرد . الكامل ص ٢٠٩ .
(٣) مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية ، مرجع سابق .

٣ ــأن هذه القواعد لا يقف أثرها عند الفكرة ، ولكن « هذا الإعراب المفصل فى هذه اللغة الشاعرة هو آية السليقة الفنية فى التراكيب العربية المفيدة توافرت لهــا جملا مفهومة بعد أن توافرت لهــا حروفا تجمع مخارج النطق الإنسانى على أفصحها وأوفاها ، وبعد أن توافرت لها مفردات ترتبط فيها المعانى بضوابط الحركات والأوزان . فإن هذه الحركات والعلامات تجرى مجرى الأصوات الموسيقية ، وتستقر فى مواضعها المقدورة على حسب الحركة والسكون فى مقاييس الإيقاع والنغم (١) .

٤ ــ أن قواعد الإعراب بذلك تساعد على النسق البلاغى ، فقد يقتضى هذا النسق تقديما أو تأخيراً ، وتيسر له القواعد ذلك مع سلامة الفكرة ؛ لأن الحركات تحدد وظيفة الكلمة تقدمت أو تأخرت . ويبقى بعد ذلك موقف المجمع والوزارة والعلم . أما المجمع فعليه أن يبذل جهده فى إخراج مقرراته فى تيسير النحو بصورة مكتملة ، منقحة ، قابلة للتطبيق ، قادرة على الموازنة بين ما انتهت إليه ، وإتجاهاته على الصعيد العربى . وأما الوزارة فمن واجبها أن تنتفع ــ وسند الآن ــ بما يمكن الانتفاع به من هذا التيسير . وأما المعلم فلدراسته للنحو ينبغى أن تتجه كأقوى ما تكون إلى الناحية الوظيفية ، بأن يتمثل التلميذ قبل كل شىء هندسة الجملة العربية ووظيفة الكلمة بهــا وأثر ذلك فى أعرابها ، وإلى ربط النحو بالحياة ، وتوظيفه فى أمثلة من استخداماتها ترسيخ القواعد فى الأذهان ، ثم تأتى الممارسة الحقيقية التى تتحول بها قواعده عادات لسانية سليمة .

ثامناً ــ أنها لغة تتغير فيها الدلالات بتغير بنية الكلمات :

فكلمة (علم) يمكن أن تكون مصدراً (علم) ، أو إسما لمادة خاصة مثل (علم) الحساب ، وأن تفتح العين واللام لتدل على الراية « علم » أو

---

(١) عباس العقاد : اللغة الشاعرة . مرجع سابق ص ٢١ »

بفتح العين وتكسر اللام لتتحول إلى فعل ماض (علم) . . ، وأن تضم العين فتصير «علم» وأن يؤتى بمضارع «علم» أو أمره (يعلم ، اعلم) وهكذا تتغير حركات الضبط «لبنية الكلمة» ، فيبرز مع كل تغيير معنى جديد . وتزيد بعض الحروف على هذا الثلاثى الأصول ، فتأتى كل زيادة بمعنى آخر مثل : «أعلم ، علم ، تعلم ، استعلم» . ويشتق من هذا الأصل ، فتأتى أوزان ومعان جديدة : كاسم الفاعل (عالم) واسم المفعول (معلوم) وصيغة المبالغة «علام وعلامة» ، واسم الزمان أو المكان أو المصدر الميمى «معلم» ، واسم التفضيل «أعلم» ، كما يشتق من مزيد هذا الفعل ، وأن تجمع بعض هذه المشتقات : علماء . عالمون ، متعلمون وهكذا . وهذه ظاهرة تحسب من مميزات اللغة العربية ، فهى ثراء فى الألفاظ ،وعون على دقة الفكرة ، لأن المعانى على إتساعها ورحابة آفاقها يتسنى لها أن تجد فى هذه الثروة الرموز التى تعبر عن دقائقها ، وأنها عامل من عوامل تطوير اللغة مع الحفاظ عليها من الدخيل الأجنبى الذى يزاحمها ، فعن طريق الاشتقاق يمكن وضع كثير من الألفاظ التى تغنى عن استعمال هذا الدخيل : من مثل : سيارة ، طيارة ، صاروخ ، ثلاجة ، فتاحة ، مبضع ، مسبار ، وأنها تمد الأدب بمادة تتسع للأحاسيس والمشاعر ، وتساعد على إتساق الوزن ، والوصول إلى القوافى التى كثيراً ما تعنى الشعراء .

حقاً إن بعض الباحثين حمل على التوسع فى إستخدام جموع التكسير إتساعاً كبيراً . ويرى بروكلمان ورينان وغيرهما أن هذه الخاصة مجردة من الفائدة ، ومسببة للاضطراب . وفى الحق أنها لا تخلو من فائدة فى الدلالة ، فصيغ التكسير التى تتوارد على اللفظ الواحد ليست سواء فى المعنى ، لأن بعضها يفيد كثرة العدد (جموع الكثرة) ، وبعضها يفيد قلته (جموع القلة) ، وبعضها جمع مباشر ، وبعضها جمع للجمع (١) . وحمل بعض على أوزان مصادر الثلاثى لكثرتها واضطراب القياس فيها . ومما يذكر لعلماء اللغة فى

(١) على عبد الواحد وافى : المرجع السابق ص ٢١٧ .

القديم والحديث . أنهم وضعوا للمجرد والمزيد والجمع السالم والمشتقات ولكثير من جموع التكسير والمصادر قواعد لا تكاد تضطرب أو تختل ، وأن المجمع اللغوى تدارك النقص فى بعض الضوابط بما يحدد أو يكمل أو يخفف . من قراراته : أن الكلمة التى لم يسمع لها جمع القلة الذى يطرد فى وزنها ، وإذا وجد لها صيغتان لجمع الكثرة — مع التساوى فى القوة — اختيرا معاً . وعند التفاوت فى القوة يختار جمع واحد هو أقواها ، ويكتفى بجمع واحد فى المصطلحات العلمية أيا كان (١) ، وأنه إذا كان الثلاثى متعدياً نصوغ له مصدراً على وزن «فعل» ما لم يدل حرفة ، فوزنة فعالة ، كنصر وزراعة ، وانه إذا كان الثلاثى اللازم على وزن (فعل) مكسور العين نصوغ له مصدراً على « فعل » مفتوح العين ، ما لم يدل على لون فيصاغ مصدرة على وزن « فعلة » بضم فسكون . والوزن الأول مثل « ظمأ . فرح . عرج » ، والثانى مثل : « حمزة . صفرة » ، وأنه « إذا كان على وزن (فعل) مضموم العين نصوغ له مصدراً على « فعالة » أو « فعولة » ، مثل فصاحة ، وسهولة ، وأنه « إذا كان على وزن « فعل » بفتح العين نصوغ له مصدراً على « فعول » بالضم ، ما لم يدل على حرفة أو إضطراب أو صوت أو مرض ، فنصوغ مصدر كل منها على الوزن الذى قرر المجمع قياسيته ، وما لم يدل على سير أو إمتناع ، فإننا نصوغ للأول مصدر على « فعيل » والثانى مصدراً على « فعال » ، وما لم يكن معتل العين ، فيكون قياسه « الفعل » بفتح فسكون . وأمثلة ذلك على الترتيب « قعود » من الفعل « قعد » ، وتجارة من « تجر » ، و « ميدان » ، « صراح » و « صهيل » من « صرخ وصهل » ، و « حشاء » من « حشى البطن » ، و « رحيل » من رحل ، و « جماح » من « جمح » ، و « سير » من سار ، وأنه إذا كان مجهول الباب نرجعه بحسب ما يدل عليه من المعنى أو التعدية أو اللزوم إلى

---

(١) مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية المرجع السابق ص ٤٤ .

باب من الأبواب المتقدمة ، ونصوغ له مصدراً مناسباً لهذا الباب ، وله إلى هذا قرارات أخرى كثيرة فيما يتصل بهذا الموضوع .

وثم خصائص أخرى للبنية ترجع إلى الإبدال والإعلال ، وقد صدرت في مجالها دراسات صوتية حديثة واسعة المجال . ومن أهم ما ينبغي أن يفهمه منه المدرس في هذا الصدد :

١ ـ أن يكون على وعي بصير متطور بالأبحاث الخاصة بالبنية من الناحيتين : اللغوية والصوتية .

٢ ـ أن يركز في دراسته لها على اختلاف المعنى باختلاف المبنى ، وأن يضع أيدى تلاميذه على أدق الفروق بين دلالتى بنية وبنية. بحيث تكون دراسته لها فكرية قبل أن تكون شكلية .

٣ ـ أن يفيد من تدريسه لكل ما يتصل بها في تنمية ثروتهم اللغوية و تذوقهم الجمالى .

وثم خصائص أخرى كتعاقب المعانى بتعاقب الحروف ، وأن اللغة العربية لغة المجاز ، والمجاز فيها هو الأداة الكبرى من أدوات التعبير الشعرى ، لأنه تشبيهات وأخيلة وصور مستعارة ، وإشارات ترمز إلى الحقيقة المجردة بالأشكال المحسوسة . وظاهر أن أهل العربية جددوا كثيراً من مجازاتهم وأننا نستطيع أن نحذو حذوهم ، ومن يرجع إلى الكتب التى عنيت بوضع المعاجم على أساس هذه الظاهرة كالأساس للزمخشرى يدرك غناءها في التطور اللغوى ، والدلالة على قدرتها أن تواكب مسيرة الحياة في عصرنا كما واكبته في العصور السابقة.

والأساس فى اللغات الراقية أن تجد لفظة لكل شيء فى كل مجال : إسما كان أو معنى ، محسا أو غير محس ، مخترعاً أو غير مخترع . وقد كانت اللغة العربية فى ظلال العصر العثمانى ، وفى أول العصر تعيش أشد فتراتها ضعفاً وظلاماً .

ومن يوازن بينها إذ ذاك وبينها الآن يجد أنها طفرت طفرة قوية ، ويستطيع — بحق — أن يتبين مرونتها ، وخصبها ، وقدرتها على التطور مع الحفاظ على شخصيتها . . فقد كانت تهددها الألفاظ الدخيلة الأجنبية ، ولكنها بمميزاتها وخصائصها السابقة استطاعت أن تقف على قدميها ، وتقاوم حتى عادت إلى رسوخها ، ومضت تحاول أن تسد كل ثغرة ، وأن تجارى العصر بالاتساع لكل ما جاء به وهو كثير متعدد الجوانب .

وإذا كان بينها وبين هذه الغاية مدى ليس بالقريب فإنها قطعت شوطا يقربها من هذه الغاية . . يتحدث فك عن هذه الظاهرة يقول : قد أدت كثرة الغريب (فى مطلع العصر الحديث) ، وكان يهدد كيان العربية إلى قيام حركة مضادة ، تدعو إلى استحضار الماضى العظيم ، وإحياء تليد الحضارة والثقافة من التراث القديم ، وقد أعلنت تلك الحركة عن نفسها ببعث لغوى جديد ، فطبع من ذلك العهد ما لا يحصى من كتب الأدب العربى فى جميع العصور بالقاهرة وغيرها . وأدى الاشتغال بالآثار الأدبية من مخلفات العصور الغابرة إلى نشوء حركة التنقية اللغوية نشأة جديدة أخرى .

. . واشتدت العناية أيضا بالبحث فى مسائل الاستعمال اللغوى وصواب التعبير ، وقد استعيض فعلا عن كثير من الألفاظ الغربية بصيغ عربية حديثة .

ومن أعمال المجمعين العلميين فى القاهرة ودمشق إيجاد ألفاظ مناسبة للعدد الوفير من المدلولات ، لا سيما فى دائرة الشئون الهندسية والآلية ، والطبية ، والكيميائية ، والطبيعية ، وغيرها مما أنشأته الحضارة الغربية الحديثة .

وهذا الكفاح فى وجه الغريب يدور فى الأعم الأغلب حول مذاهب الاستعمال اللغوى ، وتوفير المادة اللغوية المولدة ، وتيسير النقل المجازى ، ومسألة الوضع الحديث .

وأن العربية الفصحى . . قامت (فيما مضى) رمزاً لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والمدنية ، وإذا صدقت البوادر ، ولم تخطىء الدلائل .فستحتفظ بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية ما بقيت هناك مدنيــة إسلامية (١) .

---

(١) يوهان فك : العربية ، المرجع السابق ص١ ٢٣١ – ٢٣٤ .

الفصـل الثالث

موقع اللغة العربية فى جداول الدراسة

لموقع اللغة العربية فى جداول الدراسة ، واختيار محتوى مناهجها فى مراحل التعليم العام ، وتوزيعه على الفروع فى كل مرحلة ، ووضع الأهداف والتوجيهات الخاصة به – لذلك كله دلالات متعددة ، منها مايتصل بالقيم والمثل التى تريد الدولة أن تنشىء أبناءها عليها ، وما يتصل بفلسفة التربية فيها ، لأنها تستمدها من هذه القيم والمثل ، وما يتصل بطبيعة المادة وما يمكن أن تسهم به فى بناء الحياة الفردية والاجتماعية بالدولة . ومن ثم ينتظم الحديث عنها النواحى التالية : فلسفة الجداول الدراسية ، وتوزيع المناهج فى مراحل التعليم العام ، ثم كلمة ختامية .

أولا – توزيع المناهج على الجداول الدراسية :

قد يتبادر إلى الذهن أن جداول الدراسة فى المناهج مجرد تحديد للمواد التى تدرس ، أو تخصيص وقت لكل منها أو لكل فرع من فروعها ، وقد يظن أن توزيع المناهج على المراحل والصفوف ، ووضع أهدافها وتوجيهاتها ، وما يتصل بذلك من تقويمها ، يأتى اجتهاداً وعلى غير أسس دقيقة ، ولكن الواقع التربوى ينطق بأن لها أبعادها وأعماقها التى تدل على قيمتها التربوية ؛ فهى تحدد صورة العمل فى المدرسة ، وترسم الخطوط التى تسير الدراسة عليها ، بما وراءها من فلسفة تربوية تستوحى معالمها وملامحها من اتجاهات المجتمع وقيمه ومثله . ومن اليسير إلقاء نظرة فاحصة عليها . إن مثل هذه النظرة تكشف – فى غير غموض – عن الملامح البارزة لا لفلسفة التربية فى الدولة التى تضعها فحسب ، بل لفلسفة الدولة ذاتها فى الحياة بصورة عامة ، فمنها يتسنى للفاحص أن يتعرف

ما تهتم به من المواد الدراسية ، وما يأتى منها على رأس هذه المواد ، وما يأتى فى آخرها ، وأن يتبين وزن كل مادة والدرجات المخصصة ، ووزن الفروع داخل إطارها . ومن خلال ذلك يستطيع أن يستشف لون حياتها : ماديا كان أم روحيا أم يجمع بين المادة والروح فى توازن أو فى غير توازن ، وأن يستشف أيضا موقفها من الناحيتين : العلمية والفنية ، ومدى إيثارها أو عدم إيثارها لإحداهما على الأخرى ، ومدى رعايتها أو عدم رعايتها لماضيها وتاريخها وتراثها وقوميتها ، ومقدار مواكبتها للعصر الذى نعيش فيه بانطلاقته السريعة ، ومنجزاته فى المجالين العلمى والتكنولوجى . وفى عبارة موجزة إن هذه الجداول وما يتصل بها مما تقدمت الإشارة إليه دليل عملى لفلسفة الدولة وللفكر التربوى القائم على التعليم بها .

ثانيا – توزيع مناهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام :

نعرض فى هذا المكان مناهج اللغة العربية موزعة على المراحل التعليمية الثلاث الإبتدائية ، والإعدادية ، والثانوية ، فى إطار تاريخى تطورى ، وبيان دوافعه ومميزاته وكيفية إصلاحه .

وفيما يلى حديث عن هذه المناهج :

---

(١) يوسف الحمادى : « موقع اللغة العربية فى جداول الدراسة » وتوزيع منهجها على المراحل المختلفة » . اجتماع خبراء متخصصين فى اللغة العربية ، عمان نوفمبر ١٩٧٤ ص ٤٩ – ٩٣ .

١ ـ مناهج اللغة العربية فى المرحلة الإبتدائية :

جدول (١) ـ الخطة فى مناهج ما قبل ١٩٦٣

الصفوف الدراسية	فروع اللغة العربية				
	القراءة والكتابة		القصص والأناشيد والمسرحيات	الاستعمال اللغوى	مجموع الساعات فى كل صف
الأول	٦		٨	ـ	١٤
الثانى	٦		٨	ـ	١٤
	قراءة	كتابة			
الثالث	٣	٣	٤	٣	١٣
الرابع	٣	٣	٤	٣	١٣
الخامس	٣	٢	٣	١	٩
السادس	٣	٢	٣	١	٩
مجموع ساعات كل فرع	١٨	١٦	٣٠	٨	٧٢
مجموع ساعات الخطة العامة للمواد الدراسية					١٩٠
النسبة المئوية للغة العربية إلى المواد الدراسية					٣٨٪

جدول (٢) ـ الخطة فى المناهج الموحدة ١٩٧١

الصفوف الدراسية	فروع اللغة العربية						
	القراءة والكتابة	التعبير والقصص	الأناشيد والمحفوظات	الاملاء	الخط	النحو	مجموع الساعات فى كل صف
الأول	٦	٢	٢	—	—	—	١٠
الثانى	٦	٢	٢	—	—	—	١٠
الثالث	٣	٢	٢	٢	١	—	١٠
الرابع	٣	٢	٢	١	١	١	١٠
الخامس	٣	١	١	١	١	٢	٩
السادس	٣	١	١	١	١	٢	٩
مجموع ساعات كل فرع	٢٤	١٠	١٠	٥	٤	٥	٥٨
مجموع ساعات الخطة العامة للمواد الدراسية .							١٨٠
النسبة المئوية للغة العربية إلى المواد الدراسية							٣٢,٢٪

جدول (٣) — التطبيق الواقعى للخطة

نوع المدارس	عدد الحصص						خطة المادة	نسبة النقص فى النوع الأخير من خطة المادة
	١	٢	٣	٤	٥	٦		
المدارس ذات الفترة أو الفترتين	١٠	١٠	١٠	١٠	٩	٩		
المدارس ذات الفترات الثلاث	١٠	١٠	١٠	٩	٨	٨	٥٨	٥,٣٪

يتضح من الجداول السابقة ، ومن أهداف تعليم اللغة العربية فى هذه المرحلة :

١ — أن خطة اللغة العربية تظفر فى مناهج ما قبل عام ١٩٦٣ بعدد من الحصص تصل نسبته إلى ٣٨٪ من الخطة العامة للمواد الدراسية ، كما يدل على ذلك الجدول (١) ، ثم انحدر الخط البيانى لزمن الخطة فى هذه المادة شيئا ما ، فصار فى المناهج الموحدة التى أقرت عام ١٩٧١ يعادل ٣٢,٧ ٪ من خطة الدراسة ، كما يدل على ذلك الجدول (٢) . وانحدر أخيرا فى المدارس ذات الفترات الثلاث ، فنقص بنسبة ٥,٣ ٪ من خطة المادة ، كما يدل على ذلك الجدول (٣) . ولم يأت هذا النقص نتيجة لاتجاهات تربوية خاصة بقدر ما جاء نتيجة لنظام هذا النوع من الفترات ، وتحت ضغط الأعداد المتزايدة من الأطفال على المدارس عاماً بعد عام ، وحتى الآن تسير خطة اللغـــة العربية فى المرحلة الابتدائية على هذا النحو .

٢ — ومن هذه الجداول يتبين أن فروع اللغة العربية كانت فى الستينيات تشمل : القراءة والكتابة ، القصص والأناشيد والمسرحيات والتعبير ، الاستعمال اللغوى . وكان التفريع يظهر شيئا ما منذ الصف

الثالث ، فيبدأ الإملاء ، والتعبير الكتابى والاستعمال اللغوى الذى يتحول إلى مبادىء النحو فى الصفين الأخيرين . وقد نالها شىء من التغيير فى المناهج الموحدة . فزاد الفصل بينها ، بحيث أصبح التعبير والقصص قسما ، والأناشيد والمحفوظات التى دخلت باسم جديد قسما ، وحذف الاستعمال اللغوى من الصف الثالث ، واستبدل به مبادىء النحو إبتداء من الصف الرابع حتى آخر المرحلة ، ونص على الإملاء والخط الذى يبدأ كل منهما منذ الصف الثالث ، وأبقى على القصص وحذفت المسرحيات . وكان من دوافع هذا التغيير التركيز على المهارات اللغوية الأساسية فى هذه المرحلة ، والنص على الفروع التى رأى واضعو المنهج أنها تغنى فى هذا الصدد . وفاتهم :

٣ ــ أن المسرحيات كانت مجالا لنشاط لغوى يميل إليه التلاميذ ، بما فيه من حركة ولعب ونواح عملية ، وبما تشتمل عليه من خبرات تتصل بما قرأ أو سمع عنه الأطفال .

٤ ــ أن الفصل جاء سريعا ، ومخالفا لطبيعة الطفل ونشاطه اللغوى الحر المتكامل ، ولا سيما فى الحلقة الأولى ، ولا يغنى فى علاج هذه الظاهرة ما نبهت إليه الخطة من أن اللغة وحدة ، وأن التقييم لمجرد التنظيم ، وذلك أن أكثر المدرسين يتقيدون بالتقييم الحر فى الخطة(١) .

٥ ــ أن حذف الاستعمال اللغوى من الصف الثالث خفف عبئاً ماديا عن الوزارة ، ولكن كان له غناؤه من ناحية الاتصال بتركيب الجملة العربية ، والتدريب على أولويات إستخدامها وتكوينها .

٦ ــ أن المناهج الموحدة قد أعدت إعدادا سريعا لم يكتمل من الناحية الفنية التربوية ، ولم تتضح خطوطه بصورة تجعل التنفيذ واضحا وسليما .

---

(١) محمود رشدى خاطر : كتب تعليم القراءة والكتابة ، تحليل وتقويم ، دار المعارف بمصر ١٩٥٨ .

٧ – وكان من أهم الثغرات فى مناهج اللغة العربية فى المرحلة الإبتدائية :

(ا) أنها حين عرضت للمستوى اللغوى بالمرحلة لم تحدد القاعدة التى تبدأ إنطلاقتها التعليمية منها ، وحين تعرضت للغاية التى يرجى أن تصل إليها لم تحددها أيضا ، وكل ما ذكرته فى هذا الصدد مجمل غامض غير دقيق ، ونصه : « أن يصل التلميذ فى نهايتها إلى مستوى من النمو اللغوى يمكنه من إستخدام اللغة إستخداما ناجحا عن طريق التحدث • والكتابة • والقراءة • والاستماع (٢) ولم تشر من قريب أو بعيد إلى المستوى الذى تنشده •

(ب) أنها فى أكثر ما ذكرت من أهداف تستخدم العبارات ذات الدلالات التقريبية ، من مثل : « إصدار الأحكام بالقدر الذى يسمح به نمو التلميذ ، أن تنمو قدرته على الاستماع والفهم المناسب ، أن يكتسب القدرة على التعبير عن نفسه وما يقع تحت حسه كلاما وكتابة فى أسلوب صحيح واضح منظم بقدر الإمكان » •

(حـ) أنها لم تشر من قريب أو بعيد إلى النمو وسماته ومطالبه فى المرحلة الابتدائية ، ومرت بالربط بين اللغة والفكر والعلم والعصر مرا عابرا ، كما أن حديثها عن التوجيهات جاء منقولا أكثره عن المناهج السابقة ، ويصرفها هذا النقل عن الإشارة إلى ما يتبع فيما جاءت به ولم يكن فى تلك المناهج ، مما يتصل بالمحفوظات والنحو والخط التى نصت عليه خطتها ، ولا تعرض إلى شىء منه إلا فى المناهج نفسها • وترتب على ما تقدم :

(١) الاضطراب والخلط والتناقض فى تكوين المناهج ، كان ينص فى منهج القراءة بالصف الأول على « التعرف السليم للكلمات والجمل

---

(٢) وزارة التربية والتعليم : مناهج الوحدة الثقافية فى المرحلة الابتدائية ١٩٧١ ص ٥٥ .

التي درست في هذا الصف في حدود (٢٠٠ ـ ٢٥٠) ، ومثل هذا العدد يمثل الكلمات التي بنى عليها الكتاب ، لكن الطفل من خلال التدريبات يتعرف أضعافها ، ويستقر في ذهنه الكثير مما يتصل باسمه ، واسم أبيه ، وأمه وما تكتبه في البطاقات ، وعلى الحوائط ، وفي المناسبات ، وما يتردد في كتاب العلوم أو الحساب أو غيرها . ولقد قدر سيشور كلمات الطفل بالصف الأول بما يصل إلى ١٨٠٠٠ كلمة . ومهما يكن في هذا التقدير فإنه يلقي ضوءا على أن ما يمكن أن يتعرفه طفل الصف الأول من كلمات أوسع كثيرا مما حدده المنهج والكتاب المقرر . وكان ينص في منهج الصف الثاني وبعد هذا التحديد على أن تكون للطفل القدرة على أن يقرأ مع الفهم موضوعات وقصصا قصيرة لا تزيد كلمات كل منها على (١٢٠) كلمة ، أو ينص على أن يكتب في هذا الصف كلمات من الذاكرة ، مع أنه يبدأ بالإملاء في الصف الثالث .

(٢) تكرار بعض العبارات بنصها من صف إلى صف . كأن ينص على أن تكون للطفل القدرة على أداء بعض التمثيليات الخفيفة » . وهذا مع حذفه للمسرحيات في فروع الخطة ، أو يكرر – مع إضافة عبارة لا تغني كثيراً في توضيح دلالتها – كان يذكر في منهج الصف الثالث « القدرة على أن يقرأ الطفل قراءة جهرية موضوعات وقصصاً يتوافر فيها من حيث نوع الموضوعات وطوله ، ومن حيث لغته ما اشترط في المادة القرائية بالصف الثاني ، مع الرقي نوعا بما يناسب النمو العقلي واللغوي للتلاميذ في هذا الصف ويردد هذه العبارة من صف إلى صف ، كما أنه يعقب مناهج كل حلقة بتوجيهات منقولة عن المناهج السابقة ، ولهذا تأتي فيها عناوين بنصها مما كان في تلك المناهج ، من مثل : الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات مع أن المسرحيات لم يرد لها ذكر في الخطة . وكثر بها الحشود والتكرار ، وطغت عليها الموضوعات القومية ، وسارت في غير تدرج ، وسبقت بها قطع متكلفة من المحفوظات ، وكانت موضع نقد وتندر من الصحافة وغيرها .

(٣) أن مناهج النحو قفزت من الصف الرابع إلى الخامس بصورة مفاجئة وغير طبيعية، وازدحمت موضوعاتها فى مواطن متعددة وصعبة بالصف السادس.

لكل ذلك أعيد النظر فى مناهج هذه المرحلة، وتطورت تطويرا شاملا عنى بالجانب التنفيذى ووضعت لكتبها مواصفات جديدة(١)، كان من أهمها من حيث الموضوعات القرائية: أن تبدأ من البيئة المحلية، وترتبط بها إرتباطاً وثيقاً، وتمثل التنوع البيئى: الريفى، والمدنى، والساحلى، والصحراوى. وأن تنتقل من هذه البيئة إلى غيرها شيئاً فشيئا، مع مراعاة التدرج الطبيعى للنمو، وأن تسير فى كل صف طبقا لمطالب النمو: جسمية، وعقلية، واجتماعية، وعاطفية، ودينية، على أن يتم ذلك بصورة متوازنة مع الأهداف العامة للمادة، ومستوى النمو العقلى واللغوى، وأن تتناول النواحى المتصلة بالتلميذ، والملائمة من آثار العلم ومنجزات العصر، ليساعد ذلك على ربطه بعصره، والحياة من حوله، وأن يستفاد فى كل صف من المواد الأخرى به، بالتقاط بعض الأفكار والمواقف الجذابة فى هذه المواد دون الإنغماس فى التفصيلات، أو عرضها جامدة صلدة، وأن توازن فى كل صف موازنة دقيقة بين متطلبات نموه وعصره وبيئته ومجتمعه، وأن تتكامل المعرفة فى الصف الواحد، وفى المرحلة الواحدة، بحيث تخلو من الحشد والتكرار على النظامين الأفقى والرأسى.

كما كان من أهم مواصفاتها من حيث العرض: أن تبدأ القراءة فى هذه المرحلة بلغة الأطفال، وبالصحيح الشائع على ألسنتهم، وتتدرج بهم فى تؤدة، ودون أن تثقل عليهم، أو تؤدى إلى تعقيدهم فى مجال

---

(١) المركز القومى للبحوث التربوية: المناهج المطورة للغة العربية فى التعليم العام ١٩٨٥.

التعليم اللغوى ، أو تشعرهم بازدواجية اللغة ما تمنى لها ذلك ، وأن تتم هذه المرحلة بالطابع الأصلى لأدبها : طابع أدب الطفولة بما يلائمه من خيال وقصص وسرد خفيف وعبارة غير مكثفة الفكرة ولا سيما فى الحلقتين : الأولى والثانية ، وأن ترتبط اللغة فى صفوف هذه المرحلة بالمستوى العقلى واللغوى لكل منه وأن يستفاد فى ذلك بطبيعة اللغة العربية والدراسات المتصلة بالنمو اللغوى فيها . وأن تتدرج الموضوعات فكرا ، ولغة ، وحجما من صف إلى صف . وأن تساعد فى الصفوف المتقدمة على إثارة التفكير والتخيل ، بما فيها من مواقف تستثير الطفل ، أو تدفعه إلى حل مشكلة ، أو اختيار إتجاه فى موقف ما ، أو نهاية لقصة يحاول تكميلها ، وأن تركز التدريبات فيها على مختلف النواحى : الفكرية ، والثقافية ، والسلوكية ، وأن تمنح الناحية اللغوية أكبر عناية ، مع تنوع الأساليب التدريبية ، وجاذبيتها والابتكار فيها ، ومع الاهتمام بشىء من التدريبات التى تساعد على التربيــة المصاحبة والذاتية ، وأن يكون من بينها تدريبات لقياس سرعة القراءة والفهم فى الصفوف المتقدمة .

وعلى هذه الأسس حددث مجالات الموضوعات لكل صف إبتداء من الثانى حتى السادس ، وعليها أيضا يتم إختيار أكثر للكلمات شيوعا فى كتب القراءة الأربعة التى كانت مقررة بالمديريات التعليمية للصف الأول فى أنحاء الجمهورية ، وكون منها معجم له . وإمتدت المحاولة إلى حصر الكلمات الجديدة فى الصف الثانى وما بعده حتى الصف السادس ، وهى – وإن لم تكن عملا علميا محقق النتائج – أدت إلى وضع ما يشبه أن يكون معجما لكل صف ، مبنيا على الخبرة الدقيقة ، والحس اللغوى لمعايشة لغة الأطفال .

وعلى النمط نفسه مضت هذه المناهج إلى مواصفات النصوص ، مستفيدة بما ينطبق عليها مما تقدم عن القراءة ، ومضيفة إليهــا ما يتصل

بطبيعتها وأهداف تدريسها بأن تكون مختاراتها من أدب العصر الحديث ، وأن تقتصر على الشعر حتى نهاية الصف الرابع ، وأن تتنوع فى الصفين الخامس والسادس بين الشعر ، والنثر ، وشيء من نصوص القرآن الكريم والأحاديث التى تتصل بحياة الأطفال واهتماماتهم ، وتواجه متطلبات نموهم فى هذه الحلقة ، وأن يكون لما يختار أثره فى إشراق النفس ، وتفتح الأمل ، والإقبال على ألوان النشاط والسلوك المرغوب فيه ، وأن يحمل بمعناه ، وحيويته وسلاسته وموسيقاه ما يحبب إلى الطفل تكراره ، وحفظه ، وينمى فيه أحاسيس حبه للغته الجميلة ، وأن يتسم بطابع أدب الطفولة فى عاطفته وخياله وأسلوبه وملاءمته للميول والاتجاهات الخاصة بكل حلقة ، وألا تفرض على الطفل نصوص لا يستسيغها أو تعنيه بثقلها وتكلفها ، أو بفرض موضوعات منها بعيدة عن تطلعاته ، وما تعيش فيه نفسه ، وأن تتدرج من شعر الطفولة وأغانيها إلى الأناشيد المصحوبة بالحركة والموسيقا ثم إلى المحفوظات المحببة ، وأن يساعد عرضها عليه وأسلوب تقديمها له إلى إثارة شوقه وانتباهه ، وألا يقع تكرار فى الصفين الخامس والسادس بين تقديمها وإلقاء الأضواء على معناها العام ، وإلا حذف هذا التقديم ، وأن تزداد فى التدريبات اللمحات التذوقية فى الصفين الأخيرين ، وبصورة تضىء المعنى ، ولا يعجز عنها فكر التلميذ أو تبعد عن حسه .

وفى أساسيات الكتابة وقواعد الإملاء نصت على التدريب المتصل عليها ، واستمرار ذلك بعد الصف الأول عن طريق : ما يخصص لها من زمن ، وبعض التدريبات الموجهة حتى نهاية الصف الرابع فى كتاب القراءة والمحفوظات ، والتذكير بقواعده فى هذا الكتاب بالصفين الخامس والسادس ، على أن يتم ذلك فى رفق ، ودون تعسف أو تكلف ، أو إنحراف بالقراءة عن أهدافها .

ونصت المناهج فى تطوير المادة النحوية بهذه المرحلة أن يبنى تطويرها على الأسس الآتية : أن يكون ما يقدم من قواعدها فى مستوى التلاميذ

الفعلي ، وأن ترتبط بالإستخدام لهم ، أن تختار موضوعات قطعها من المجالات القرائية الخاصة بكل صف ، وأن تكون وظيفية فى حياتهم ، بحيث تتصل بما يستخدمونه من اللغة فعلاً .

وعلى هذه الأسس طورت محتويات مناهج هذه المرحلة فى القراءة والمحفوظات والكتابة والإملاء والنحو تطويراً يكاد يكون شاملا ، وعليها بنيت كتب معدلة أو جديدة لصفوفها ، لعلها من خير ما ألف لها حتى الآن .

والآن يمكننا أن نتحدث عن مناهج اللغة العربية فى المرحلة الإبتدائية بين المفروض والواقع ، لنوفر العلاج المناسب لهذه المناهج . فنى تطوير مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية على النحو الذى تقدمت الإشارة إليه ، وفى العناية بكتبها عناية واضحة ، وفى وضع المادة على رأس المواد الدراسية بعد التربية الدينية ، وفى ظفرها بأكبر قدر من الزمن المقدر لهذه المواد ، فى ذلك كله ما يدل على عناية الدولة والقائمين على التربية بأمرها ، من منطلقات متعددة ، منها ما هو قومى ، وما هو دينى أو اجتماعى أو تربوى :

١ ـ فمن الناحية القومية تتخذ مناهج اللغة العربية وضعا خاصاً ، لأنها اللغة الأم التى ينتج بها العربى شفتية فى أرجاء وطنه الكبير حين ينطق بها ، ويتخذ منها وسيلة للتفاهم والإتصال بغيره ، وللتعبير عن نفسه ، ويعايشها على مر حياته فى أكثر ما يسمع ويقرأ ويكتب ويتذوق ، وبذلك يحس هو وغيره من العرب بشعور الأمومة نحوها ويلتقون على الولاء لها . وإذا صدقت الكلمة التى شاعت على ألسنة الباحثين فى القومية الألمانية : « لغتى هى الألمانية فأنا ألمانى » فهى أشد صدقا على اللغة العربية التى تعد بحق أقوى خيط فى نسيج القومية العربية ، وليس ذلك من منطق التعصب لها ، ولكن من منطلق ما استطاعت وتستطيع أن تسهم به فى تحقيق الوحدة الفكرية والشعورية بين العرب ، لأنها لغة التراث الفكرى والفنى والحضارى لهم ، ولغة التاريخ المشترك بآلامه وآماله ونضاله ،

ولغة الحاضر بأبعاده وأعماقه الثقافية والعصر فى مختلف المجالات ،والمستقبل بتطلعاته وطموحه .

٢ — ومن الناحية الدينية يدرك أبناؤها أنها لغة القرآن الكريم : أقوى رباط بين العالم الإسلامى ، وأقدر شيء على أن يبقى لهذه اللغة مكانا فى كل بقعه من أرضه . ومن الحقائق المقررة أن الهدف الأكبر لكل أمة فى تنشئة أجيالها هو الحفاظ على شخصيتها ، واللغة بما لها من إرتباط بالدين هى المرتكز الأساسى فى الإحتفاظ بهذه الشخصية ، ونقلها من جيل إلى جيل وفيها ملامح العروبة وسمات الإسلام ، وطابع الحياة المشتركة بكل روابطها التى لو إنقطعت لأصبحت الأجيال كالمعلقة فى الهواء ، قد فاتها قديم له كيانه وأصالته ، ولم يغنها حاضر لا مرتكز له ، ولا مستقبل بدون سياج يحميه . ولا يطارل اللغة العربية فى هذا الصدد أى مجال آخر من المجالات التعليمية ، سواء فى ذلك المواد الإنسانية أم العلمية أم غيرها ، لأنها تتسع لها جميعا ، ولأن العلوم قد تنجح فى الإرتفاع بمستوى الإنسان وتنمية قدراته . ولكن شخصيته — مع هذا الإرتفاع والنمو — تظل متفردة متميزة بسماتها(١) ، وفى حاجة إلى الطابع العام الذى يوحد بينها وبين غيرها ، ويطبعهم بصبغته المشتركة .

٣ — ومن الناحية الاجتماعية تسهم اللغـــة بأكبر نصيب فى تحقيق مطالب النمو الاجتماعى ، بما يقترن به من الولاء الروحى والعاطفى للمجتمع ، ومن العمل فى الاتجاه المسدد نحو أهدافه ، ومن مواجهة مواقف الحياة ومتطلبات التقدم ، وذلك بما تنهض به اللغة من تعميق الفكر ، وإذكاء الحس الاجتماعى ، فى الاتجاه المسدد نحو أهدافه ، ومن مواجهة مواقف الحياة ومتطلبات التقدم ، وتنمية القدرات والمهارات التى تساعد على التطور ، من : فهم ، وتحليل ، واستنباط ، ونقد ، وحكم ،

---

(١) اليونسكو مجلة العلم والمجتمع . ديسمبر ٧١ — فبراير ٧٢ . ص ٢ .

وتذوق ، وبما تضطلع به من تزويد الناشىء بخبرات التعبير عن النفس فى وضوح ودقة ، والإتصال فى براعة بمصادر المعرفة والثقافة العامة وحسن الإفادة منها .

٤ – ومن الناحية التربوية يقرر التربويون أن التفوق فى اللغة الأم يصحبه تفوق فى المواد الدراسية الأخرى ، وأن المسيرة الصحيحة فى تعليمها تؤدى إلى مسيرة صحيحة فى تعلم هذه المواد لأنها وعاء المعرفة فيها ، ولأن القدرات والمهارات المكتسبة عن طريقها تساعد على نجاح الدراسة فى غيرها .

وثم شىء آخر يدل على تقدير الدولة للغة العربية ، هو ما تبذل من جهود لتيسير دراستها وتطويرها ، على مستوى المجمع اللغوى ، والمركز القومى للبحوث التربوية ، واللجان والندوات والمؤتمرات التى تنهض بها وزارة التربية والتعليم أو تشارك فيها ، وعلى مستوى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وغيرها من الهيئات على الصعيد العربى .

ولكن هذا الاهتمام تعترضه عوائق متعددة ، تحول دون أن تؤدى الخطة ، على إتساع زمنها نسبيا مع ما أصابها من نقص ، والمناهج على ما نالها من تطوير ، الغايات المرجوة لها . ونعل من أبرز هذه العوائق التى تقف عقبة فى سبيلها .

ا – أن الكثافة المقررة للفصل ما تلبث أن تصطدم بضغط الأعداد المتزايدة ، فتصبح حبرا على ، ويصل عدد الفصل أحياناً إلى خمسين تلميذا أو يزيدون . وإن المدارس التى كانت تعمل فيما مضى فترة واحدة صار أكثرها يعمل فترتين ، واضطر بعضها أن يعمل ثلاث فترات . وأن مجالات النشاط العملى فى المواد الأخرى وما يصحبها من فرص يمكن أن ينطلق التعبير عنها فى ظل الملاحظة والحركة والخبرات المختلفة إنطلاقا طبيعيا أو موجها – لا تجد عناية مرسومة من المناهج ، ولا خطوطا

واضحة لدى المدرسين ، وربما نجد فصلا بين الحصص المقررة والحصص المقررة للمواد الأخرى فى الإستخدام اللغوى ، من غير مدرسيها بل منهم أحياناً . وأن ألوان النشاط اللغوى التى كانت تمارس خارج الفصل من خلال الجماعات اللغـــوية المنظمة والمتعددة ، أصبحت ضئيلة ، وأقرب إلى الصورية منها إلى الجد والعمل المثمر ، ولم تعن المناهج بها عناية تذكر .

ب ـ أن اللغة العربية تعانى من الإزدواجية بينها وبين العامية ، فالتلميذ يعايش العامية فى منزله ، وفى بيئته ، وفى الشارع ، وفى المدرسة خارج الفصول ، وفى الفصل حين يدرس المواد الأخرى ، بل فى فصل اللغة العربية نفسه فى كثير من الأحيان ، لأن أقل المدرسين هم الذين يستطيعون إنتقاء لغة سهلة وسليمة وملائمة لأطفالهم ، ويلتزمون بها فى دروسهم . . ولم تحاول المناهج الإشارة إلى هذه المشكلة فى تركيز ، وبالتالى لم تضع علاجا لها ، مع كثرة التوجيهات التى تتخللها منقولة إلى مناهجها من مناهج سابقة . .

جـ ـ لم يوضع حتى الآن قاموس للغة الطفل فى هذه المرحلة ، وإن كانت قد أجريت على النمو اللغوى وشيوع الكلمات بحوث متعددة ، منها قائمة قدرى لطفى للغة الطفل قبل دخول المدرسة ، وقائمه محمود رضوان ، ومنها قائمة رشدى خاطر للكلمات الشائعة ، وقائمة لغة الطفل الشفهية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية فتحى يونس ، ولكنها مجتمعة لم تعرض للنمو اللغوى فى فصول المرحلة ، ولم تحدد قاموسا لكل منها . وأجريت بحوث أجنبية فى هذا الصدد لوانس ، وترمان ، وسيشور ، وبريان ؛ عرض بعضها لصفوف المرحلة كلها ، ولكنها إن انطبقت على الطفل الأجنبى فهى لا تنطبق على الطفل المصرى .

د ـ ما يزال أعداد معلم هذه المرحلة موضع خلاف حاد بين التربويين ، فمنهم من يرى أن يعد فى ظل الجامعة وأن يحمل مؤهلا تربويا

عاليا ، ومن يتسامح شيئا ما ، فيرى أن يقضى سنتين فى ظل الجامعة بعد الثانوية العامة . ومن يدافع عن الوضع السائد . ومع الوضع السائد تدفع الزيادة المطردة فى أعداد من يتقدمون للمدارس الإبتدائية إلى التسامح فى قبول نوعيات من المعلمين لا ترقى بهم قدراتهم إلى المستوى المنشود لمعلميها . ويزيد من آثار ذلك — القصور فى إعداد معلم المعلم ، وفى الإمكانات التى تحفز مدرس هذه المرحلة على أن يكمل نفسه عن طريق التعلم الذاتى أو عن طريق التدريب المنظم ، ويؤثر هذا تأثيرا عكسيا فى تنفيذ المناهج تنفيذا ناجحا .

هـ — لم تربط مناهج هذه المرحلة نفسها بالاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغات ، كطريقة الوحدات ، وتنظيم ربط الفروع بعضها ببعض ، وتحديد الأساليب التى تثبت التعلم اللغوى عن طريق الخبرات العملية ، وإتاحة الفرص للنشاط الذاتى . كما أنها خلت من الإشارة إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة فى تعليم اللغة ، كالإذاعة والتليفزيون ومعامل اللغات . ولم تنتفع بمختلف ألوان النشاط التى وجدت طريقها فترة غير قصيرة إلى المدارس النموذجية ، وكان من الممكن أن تظل بعض هذه المدارس ، لتكون نمطا يحتذى ما أمكن ذلك . وحتى الوسائل التقليدية اليسيرة الذى ركزت عليها فى البطاقات ولوحات للخبرة وصناديق الأسئلة والألعاب اللغوية تكاد المدارس تخلو منها ، بل ارتد بعضها عن الطريقة التى قررتها المناهج لتعليم القراءة والكتابة إلى الطرق القديمة .

وإذا كانت العناصر التعليمية متشابكة ومتكاملة وبعضها يؤثر فى بعض ، وإذا كانت المناهج فى مفهومها الواسع هى الأساس لتنظيم المسيرة التعليمية ، على نحو يحقق أهدافها فلا بد فى المجال اللغوى من أن تتسع لعلاج كل نقص ، وتذليل كل عقبة أمام المدرس ، ولكل جديد يمكن تطبيقه ، ولا بد أن تكون عملية بحيث يتسنى للمدرس تنفيذ كل ما تأتى به ، حتى لا تعيش فى واد والمدرس فى واد

آخر ، وأساس ذلك الموازنة الصحيحة بين واقع المدرسة المصرية وأحسن ما يتخذ لدفعها فى طريقها القويم ، وإلى غاياتها الصحيحة ، فى وعى ، وعصرية ، وبصورة غير خيالية .

٢ ـ مناهج اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية :

جدول (٤)

توزيع فروع اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية

الصفوف الدراسية	فروع اللغة العربية					
	القراءة	التعبير	النصوص	النحو	الإملاء والخط	مجموع ساعات كل صف
الأول	٢	١	١	١	٢	٧
الثانى	٢	١	١	٢	١	٧
الثالث	١½	١	١½	٢	—	٦
مجموع ساعات كل فرع	٥½	٣	٣½	٥	٣	٢٠
مجموع ساعات الخطة العامة للمواد الدراسية						٩٩
النسبة المئوية للغة العربية إلى المواد الدراسية						٢٠,٢٪

(٢)

جدول (٥) – التطبيق الواقعى(١)

الصف	١	٢	٣	مجموع حصص المادة	النقص	نسبة النقص
عددالحصص	٦	٦	٦	١٨	٢	١١,١ ٪

فى نظرة إلى الجدول رقم (٤) نرى أن زمن الخطة فى المرحلة الإعدادية مال نحو النقص عنه فى المرحلة الإبتدائية ، فبعد أن كانت خطة هذه المرحلة تصل إلى نحو ثلث الزمن المقرر للخطة العامة أصبحت فى المرحلة التى نحن بصددها ٢٢,٢ ٪ من هذه الخطة . وطبيعى أن تميل الخطة مع إرتفاع السلم التعليمى نحو التدرج الهرمى فى الزمن ، مسايرة فى ذلك طبيعة النمو ومميزاته فى مراحله المختلفة ، ومن مميزاته فى المرحلة الإعدادية أن التلميذ يتطلع إلى معرفة شىء عن كل شىء ، وبعبارة أخرى إلى الثقافة العامة التى تتطلب ألوانا جديدة من المواد الدراسية إلى جانب اللغة العربية ، كما تتطلب إتساعا فى بعض المواد العصرية . ولكن الخطة المفروضة للغة العربية لم تثبت فى التطبيق الواقعى لها بل نقصت ، كما يدل على ذلك الجدول (٥) ، وكان النقص بنسبة ١١,١ ٪ من الزمن المقرر لها . ولم يأت ذلك أثرا لإتجاهات تربوية ، وإنما جاء – كما حدث فى المرحلة الإبتدائية – نتيجة لضغوط الأعداد المتزايدة من التلاميذ ، ونقص القوى البشرية العاملة بالتعليم فى المرحلة الإعدادية .

ومن الجدول (٤) يتبين أيضا أن فروع اللغة العربية المقررة بهذه المرحلة هى : القراءة ، والتعبير ، والنصوص ، والنحو ، والتطبيق ، والخط والإملاء . وكانت المرحلة الإبتدائية تزيد فروعا أخر ، كالقصص

(١) لكل من الإملاء والخط فى الصفين الأول والثانى حصة كل أسبوعين .

والأناشيد ، والمسرحيات ، ولكن الخطة هنا لم تضمنها فروعها . وليس معنى ذلك أنها قد إنتهت مهمتها ، واتخذت طريقها إلى خارج المدرسة الإعدادية ، ولكن معناه أن التربية اللغوية بعد أن كانت تتناول الأساسيات فى المرحلة الإبتدائية بصورة عامة ، وبما يناسب الطفولة ، أصبحت فى المرحلة الحالية تركز عليها فى شىء من التعمق ، وبما يناسب تلميذ هذه المرحلة . والقصص تجد طريقها إليها من خلال كتاب القراءة أو من خلال التعبير أو من خلال مكتبة الفصل ، كما تشير المناهج إلى شىء من ذلك ، والمسرحيات تجده فيما نصت عليه مناهج النصوص ، من : « إدراك الفرق بين ألوان النثر التى تعرض للتلاميذ كالخطبة والرسالة والقصة والمسرحية »(١) . والأناشيد تجده فى النشاط اللغوى ، وفيما تتخذ الجماعات المدرسية والمدرسة منها . ويؤخذ على ما نصت عليه خطة المرحلة الإعدادية من فروع حدة الفصل بينها ، وتحديد زمن معين لكل منها ، وعدم الإشارة إلى وحدة المادة ، وإغفال المناهج رسم الوسائل لهذا الربط .

وفى إنتقاله إلى الموضوعات التى تناولتها المناهج نرى أنها تتمثل فيما يأتى : الأهداف العامة ، الأهداف الخاصة ، التوجيهات ، المحتوى . أما الأهداف العامة فقد وضعت فى ظل ميثاق طرابلس ، وقد نصت هذه الأهداف فى مقدمتها على أن يكون إعداد الطلاب فى المرحلة الإعدادية فى إطار ما رسمته الدولة على الصعيد المحلى . وفى نطاق مرتكز ميثاق طرابلس ومبادئه التقدمية ، وتطلعاته العربية والقومية والإنسانية . وتركزت هذه الأهداف فى : إثارة إعتزاز التلميذ بلغته وتحبيبها اليه ، وبوطنه المحلى ، وبقوميته وأمته العربية ، وتوعيته بإتجاهات المجتمع فى دول الميثاق ، ومعركة المصير العربى ضد الصهيونية والاستعمار العالمى ، وتنشئته على الإيمان بقيمة العمل والإنتاج ، وتزويده بالفضائل والعادات

---

(١) وزارة التربية والتعليم المناهج الموحدة بين دول ميثاق طرابلس للمرحلة الإعدادية ١٩٢٢ — ١٩٧٣ . ص ٥٤ .

السليمة ، والكشف عن الموهوبين لتنمية مواهبهم ، والمتخلفين لعلاج تخلفهم ، وتبصيرهم بالتطلعات العربية ، وإثارة إعتزازهم بالعمل العسكرى لرد العدوان (٢) .

ومن البين أن الجانب الثورى النضالى ، وما اصطلحت دول الميثاق على تسميته بالجانب التقدمى كانا يغلبان فى هذه الأهداف ، يسيطران عليها ، على حين أن الجوانب الروحية ، والثقافية ، والاجتماعية كانت تعوزها إلى حد كبير . ومن البين أيضاً أن الجو السياسى والتاريخى الذى كان من ورائها قد تغير ، وأن القيم والمثل التى اعتنقها مجتمعنا بعد إبرام هذا الميثاق قد إختلفت .

أما الأهداف الخاصة فقد بدأت بالإشارة فى هدفها الأول إلى « أن تتجه دراسة اللغة العربية إلى تنمية القدرات اللغوية لا إلى مجرد تحصيل المعارف » ، وأعقبت ذلك بأن « تبنى هذه التنمية على أساس من الأسلوب العلمى ، وتساعد على إستخدام هذا الأسلوب فى التفكير والحكم بما يلائم التلميذ فى هذه المرحلة ، وبما ينمى قدرته على النظرة الموضوعية إلى الأشياء ، وعلى النقد البناء والحكم الصحيح ، وإبداء الرأى المستقل » . وانتقلت إلى قدرات القراءة بأنواعها المختلفة : الصامتة والجهرية ، والاستماع ، وإلى التدريب على سرعة الفهم ودقته ، وإجادة الأداء ، وسلامة النطق ووضوحه ، وعلى الإنتباه والتركيز وفهم ما تلتقطه الأذن ، وتقويم الفكرة فيما يقرأ التلميذ والحكم عليها ، والتعبير عنها تعبيرا دقيقاً مع سلامته ويسره ، وعلى إستخلاص الأفكار الأساسية والجزئية وترتيبها ، وتلخيص التلميذ للمقروء بأسلوبه ، وتوسيع خياله ، وإثراء مادته اللغوية ، وتنمية ميله إلى زيارة المكتبة ، والبحث عن الكتاب أو المجلة ، واقتناء ما يلائمه من الكتب ، وتمييز المادة القرائية الجيدة ،

---

(٢) المرجع السابق ص ٤٠ — ٤٢ .

والإفادة منها عن طريق تدريبه على القراءة الواعية ، وعلى تسجيل ثمرة القراءة . ونبهت إلى ربط القراءة الحرة بالمناهج والاعتماد عليها فى توضيح بعض غوامض المنهج ، أو دراسة ما تتسنى دراسته عن طريقها . وانتقلت إلى تنمية قدرته على الفهم ما يدرس من نصوص ، وتحليل أفكار النص ، والتعبير عنها وتذوق نواحي الجمال الملائمة فيه بقدر ما تسمح قدراته ، وتدريبه على الاتصال بالمعاجم . وإلى تنمية قدرته على الحديث الصحيح ، والكتابة السليمة الخالية من الأخطاء الفكرية واللغوية ، وتدريبه على التعبير الذاتى ، وأنواع التعبير المختلفة . وعلى إستخدام القواعد النحوية فى الحديث والكتابة إستخداما صحيحا ، وعلى القواعد الأصلية فى الإملاء ، وإجادة رسم الحروف والكلمات فى وضوح وتناسب وجمال(١) .

وليس من شك أن فى هذه الأهداف شيئاً من الدقة ، ومن الاتجاهات التربوية السديدة ، كالتركيز على العناية بتنمية القدرات ، والاتصال بالأسلوب العلمى ، وبالمعاجم ، وربط القراءة الحرة بالمناهج . ولكن فيها إلى ذلك نواحى قصور بارزة لعل من أهمها :

١ — أنها لم تحدد المستوى اللغوى الذى تبدأ منه فى تنمية القدرات اللغوية التى تطالب بتنميتها ، ولم تربط بخيط بينها وبين المستوى اللغوى الذى انتهت إليه المرحلة الابتدائية . وعلى النمط نفسه لم تحدد المستوى الذى يراد أن تصل الدراسة إليه فى نهاية المرحلة الإعدادية ، وتركت ذلك لاجتهاد واضعى المنهج والكتاب والمدرس الذى يقوم بتنفيذهما كما يرسم له .

٢ — أنها ركزت على قدرات القراءة ، وأفاضت فى تفصيلها بما يكاد يكون استيعابا لها ، وفى الوقت نفسه لم تفصل قدرات الدراسة

(١) المرجع السابق . ص ٤٣ — ٤٤ .

النصية ولا التعبيرية ، ولم تعرض بايماءة ما إلى القـــدرات النحوية والخطية والاملائية .

وفى التوجيهات يتناول واضعو المناهج فروع اللغة العربية فرعا فرعا. يتناولون القراءة ، فينتظم حديثهم عنها : الغاية من دروسها ، وهم يحصرونها فى : فهم التلميذ لما يسمع أو يقرأ فى سرعة ودقة ، وإثراء لغته ، وإثارة رغبته فى القراءة . وينتظم هذا الحديث أيضاً ما يتطلبه تحقيق هذه الغاية ، وهم يحصرون ذلك أيضا فى ناحيتين : (ا) أن يتحول درس القراءة إلى تدريب . (ب) أن يكون هذا التدريب هادفا، يتدرج خطوة خطوة ، ويبنى على أسلوب علمى دقيق فى الانتقالات اللغوية والفكرية والأسلوبية . وإذا كانت الغاية قاصرة ، فالطريق إلى تحقيقها أشد قصوراً وغموضا ، ويكفى أنه لم يذكر : على أى شىء يكون التدريب ؟ وكيف يكون فى كل ناحية يتناولها ؟ ولذلك يسارع واضعو المنهج بعنوان آخر : « من وسائل التدريب القرائى » وتحته يأتى خليط يرجع بعضه إلى طريقة السير فى الدرس ، وبعضه إلى قياس النمو القرائى . ويختمون الحديث عنها بعنوان آخر بينه وبين ما تقدمه تكرار ، وهذا العنوان « مما تؤدى به القراءة غايتها» ، وتحته توصيات متناثرة ، منها ما يتعلق بدرس القراءة ، وما يتعلق بالقراءة الحرة(١) . فإذا انتقلوا إلى الكتاب ذى الموضوع الواحد ، لم يزيدوا على طريقة السير فى الدرس . وكذلك الشان فى توجيهات التعبير ، التى تبدأ بالتمهيد للدرس ، وتنتهى بما ينبغى أن يلم به التلاميذ من حصيلته . وتمضى التوجيهات على هذا النحو أو قريب منه فى التعبير والنحو والخط والإملاء أما المناهج فإذا استثنينا الأهداف العامـــة بقوميتها وثوريتها ونضاليتها الصارخة ــ انقطعت صلتها بكل ما تقدمها ، كانما هو تمهيد لأية مناهج من أى لون .

---

(١) المرجع السابق : ص ٤٦ .

فى القراءة يجعل واضعو المناهج الكتاب ذا الموضوعات المتعددة قطاعين : الأول يضم القدر القومى المشترك بين الدول الأربع ، الثانى يضم قدرا آخر يكمل القطاع المتقدم ، ويشتمل على موضوعات : عملية ، واجتماعية ، وخلقية ، وصحية ، وتصويرية ، وثقافية وترويحية . ويقررون القطاعين على الصف الأول ، وعلى الثانى مع الترقى مسايرة لنمو التلاميذ ، وعلى الثالث مع الترقى وزيادة قصة أو مسرحية ليتعرفوا ألوان النثر بصورة عامة . أما الكتاب الثانى ذو الموضوع الواحد ، فلا ينصون فيه على شىء أكثر من أن يكون فى أسلوب قصصى شائق . ويضيفون إلى الكتابين « كتبا من مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل القراءة الحرة » ، وينصون على أن يخصص لهـا وقت من الزمن المقرر لهذا الفرع .

وفى النصوص يقررون نصوصا من القرآن الكريم ، والحديث النبوى الشريف والنثر الأدبى الحديث فى مختلف الأقطار العربية ، وفى أغراض منوعة : تدور حول معالجة المشكلات الاجتماعية والقومية ووصف مظاهر الطبيعة ، والحياة الحضارية الحديثة ، وشعر العصر الحديث فى الأغراض السابقة ، ونصوص من شعر العصر القديم لا تزيد على ١٠ / من النصوص المختارة . وتمضى مناهج الصف للثانى على النمط نفسه مع علو المستوى فى اللغة والفكر والأسلوب والخيال ، ومع زيادة ٢٠ / من نصوص العصور السابقة ، وكذلك مناهج الصف الثالث مع زيادة ٣٠ ٪ من شعر العصور السابقة .

وفى التعبير تنص المناهج على استمرار التدريب على التعبير الشفهى والكتابى حول موضوعات تتناول : ما يصور البيئة المحلية القصص التى تكتب بعد قراءتها ، التعبير عن ألوان النشاط المدرسى ، موضوعات ترتبط بالنواحى الوطنية ، والبطولات العربية ، والعدوان الاستعمارى ، مما يلائم هذه المرحلة ، ويتصل بمشاعر التلاميذ . النواحى الوظيفة وفى الصفين الثانى والثالث يتبع ذلك مع الترقى .

وفى النحو تحشد القواعد طبقا لمنهج المادة قبل النظر إلى أى اعتبار ، وتكاد تستوفى فى هذه المرحلة ، حتى لا يظل للصف الأول الثانوى إلا بعض الموضوعات اليسيرة . وبعض الأساليب والنسب والتصغير ، وقد يعلو بعضها فى هذه التى نحن بصددها ، وربما لا يكون وظيفيا ، أو يفقد الترابط المنطقى وترابط المادة .

وتعرض المناهج للاملاء ، فتركز ما بقى من قواعده فى الصف الأول والثانى ، وتعفى الثالث مما سوى التدريب وهمزات الوصل والقطع ولا تجمل له زمنا فى الخطة . ثم تعرض لمناهج الخط فتنص على تدريب التلاميذ على حسن الخط وتركز على خط الرقعة ، وتنص على عدم إغفال خط النسخ ما منحت الفرصة ، ولا تضيف إلى ذلك بعد الصف الأول إلا عبارة مع الترقى ، كما أن خطته تنتهى من الصف الثانى(١) . ويؤخذ على هذه المناهج :

١ ــ أنها لم تتناول من قرب أو بعد إشارة إلى الأسس التى تبنى عليها مناهج اللغة العربية ، حتى يكون المدرس على وعى بها . وحتى تلقى الأضواء على طريق تنفيذه لها ، وتعرفه لنواحى القوة أو الضعف فيها .

٢ ــ أنها كررت كلمة « النمو » مرات ، ولكن لم تشر أية إشارة إلى طابعه ومميزاته ونواحيه المختلفة : جسمية ؛ وعقلية ، وعاطفية وبنية كما أنها لم تشر أية إشارة إلى المجالات اللغوية التى يتسنى مواجهته بها ، ولا إلى ملامح هذا النمو من صف إلى صف ، ولهذا لجأت إلى العبارات الغامضة والتقريبية التى لا تجدى شيئا .

٣ ــ أنها عرضت لما سمته بالمجالات حينا والأغراض حينا أو النواحى التى تختار منها الموضوعات تارة أخرى ، وذكرت منها مادرج

---

(١) يرجع فى ذلك إلى المناهج الموحدة بين دول ميثاق طرابلس ــ للمرحلة الإعدادية

عليه واضعو المنهج أو ما يعتقدون أن له أهمية خاصة فى مسايرة الجو الذى وضعت فيه ، أو فى حياة التلميذ . ولكن لم تكن لديهم أسس نفسية أو تربوية يميزون بها بين بعض الحالات وبعض ، وبين ما يختار منها فى صف ، وما يختار فى غير .

٤ — أنها لم تضع حدوداً أو معايير للموازنة بين هذه المجالات المختلفة ، وظهر أثر ذلك فى غموض التنفيذ واضطرابه ، وطغيان النواحى القومية إلى حد لا يستساغ .

٥ — أن حشد أساسيات النحو فى السنوات الثلاث جعلها من الثقل بحيث نفرت التلاميذ منه ، وامتد النفور لدى بعض التلاميذ إلى المادة كلها ، وكانت موضع شكوى منهم ، ونقد من المدرسين ورجال الفكر والثقافة .

٦ — أن الوقوف بخطة الاملاء عند الصف الثانى قام على أساس أن التلميذ فى نهايته يتسنى له أن يتقنه إلى الحد الذى تأتى به كتابته خالية من كل خطأ املائى ، وهو مجرد افتراض لا يدعمه الواقع حتى من الكبار التى تند منهم أخطاء املائية متعددة .

لكل ذلك وضعت المناهج المطورة سنة (٧٥ — ٧٦) ، وهى مناهج تكميلية لا تبدأ من الصفر ، ولكنها تعالج الأخطاء والثغرات ونواحى القصور فى المناهج السابقة ، وتعالجها بالتعديل أو التغيير الشامل(١) . وقد بنيت هذه المناهج بناء طبيعياً ، وعلى أسس علمية فى خطواتها ، كونت لجنة من كبار الخبراء فى علم النفس والتربية ومن رجال الفكر البارزين لتحديد أهداف الدولة ومثلها ، وفلسفتها فى بناء شخصيات أبنائها ، مستوحاة من عقيدتها ، واعتزازها بالعلم والعمل ، والحرية الفردية والجماعية ، والمعاصرة الواعية ، والإيمان بالقومية والروابط

---

(١) المركز القومى للبحوث التربوية . المناهج المطورة للغة العربية عام (٧٥/٧٦).

الإفريقية ، واعتناق الدعوة إلى السلام ، والانفتاح على العالم ، ومسايرة التطور العالمى(٢) . وكونت لجنة أخرى لبحث النمو ومراحلة ومميزاته وما يتصل منه بالتلميذ المصرى .

وفى ضوء القيم الأولى حددت الأهداف العامة للغة العربية(٣) ، وحددت المستويات اللغوية فى كل مرحلة ، وجاء عنها فى المرحلة الإعدادية : « يبدأ التلميذ حياته اللغوية فيها من المستوى الذى انتهت دراسته فى التعليم الابتدائى ، والذى حددته المناهج المطورة بأن يصل من خلاله إلى مستوى يمكنه من أن يستمع إلى ما يدور حوله من أحاديث ، فيفهمها ويشارك فيها مشاركة واعية ، وأن يتصل بالكلمة المطبوعة فى كتاب أو مجلة أو صحيفة أو غيرها مما يدور فى إطار ثقافته فيقرأها قراءة صامتة وجهرية ، ويتعرف مافيها من معان وأفكار ؛ وأن يعبر عن المواقف التى تواجهه بلغة يسيرة وسليمة ما أمكن ، وأن يتزود بقسط من أدب الطفولة ، وطرف من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية ، وبقدر من الثروة اللغوية العصرية ، ويستوعب بعض الضوابط النحوية التى تتصل بمطالب نموه واستخداماته الشفهية ، ويتمكن من الكتابة بخط واضح ، ورسم إملائى صحيح إلى درجة مقبولة ، وفى حدود القواعد الإملائية التى تلائم قدراته ومستوى نموه(٤) .

وانطلقت المرحلة الإعدادية من هذا المرتكز ، فنصت مناهجها المطورة على أن مهمتها « أن تتعهد هذا المستوى بالتنمية اللغوية المخططة المتدرجة حتى يصل فى نهايتها إلى ما يمكن التلميذ من السيطرة على كثير من المهارات اللغوية . ويتمثل ذلك فى القدرة على الاستماع إلى الكلام وفهمه ، وتمييز الجيد منه ، وعلى اختيار ما يلائم من المادة المقروءة

---

(١) المركز القومى بحوث التربوية . أهداف العملية التعليمية .

(٢) المنهج المطور للغة العربية ص (ا — ج) .

(٣) المصدر السابق . ص (ج — د) .

مع سرعة القراءة ، ودقة الفهم ، وتمييز الأفكار الأساسية ، وتذوق النواحى الجمالية الظاهرة ، وفى القدرة على التعبير الوظيفى فى المواقف التى تتطلبها الحياة كتابة وحديثا بلغة سليمة ما أمكن ، كما يتمثل فى تزويده بقدر صالح من التراث العصرى وبعض التراث القديم ، وبقسط من الثروة اللغوية العصرية ، ومن القواعد النحوية التى يحتاج إليها فى ضبط الكلام ، وفى تنمية مهاراته الإملائية والخطية إلى حد الإجادة. وعلى أساس هذا المستوى حددت المناهج مختلف المهارات والقدرات والاتجاهات التى ينتظر أن يزود بها فى هذه المرحلة ، وحددت فى دقة ، وأعقب بعضها بما يساعد على اكتسابه(١) . وفى رسم الأسلوب التنفيذ لتطوير الدراسة اللغوية بهذه المرحلة لاءمت بين : الأهداف العامة ، المستوى اللغوى المرجو فى نهايتها ، مميزات النمو بها .

ومن مميزات النمو فى هذه المرحلة أنها تقع مع نهاية طور الطفولة ، وابتداء طور المراهقة ، وأن العقلية التى كانت تميل إلى إدراك الأشياء إدراكا كليا أصبحت قادرة على تمثل الدقائق إلى حد كبير ، وهذا يغير من طبيعة المادة اللغوية التى تقدم له ، فتصبح أميل إلى العمق والخصب اللغوى والتحليق الخيالى شيئاً ما ، ويصبح هو أقدر على فهم دلالات الألفاظ فى دقة ، والتمييز بين معانى المترادفات المتقاربة ، وفهم المتضادات فى وضوح ، وتعمق الفكرة ، وربطها بما يتصل بها ، وتصور المشكلات ووضع الحلول لها . كما أن الميول تتفاوت ، وتتعلق التلميذة بالنواحى العاطفية ، والتلميذ بالمغامرات الجسمية فى أوائل المرحلة وفى أواخرها يظهره ميله إلى النوع الفكرى والذكائى منها ، وهذا يتطلب تنوع المجالات التى تناولها الموضوعات ورعاية متطلبات التلميذ والتلميذة فيها .

وتتسع العلاقات الاجتماعية ، وتستجيب المادة اللغوية فتصله بالمؤسسات الاجتماعية من حوله ، وتمتد به إلى عالمه العربى والإسلامى وإلى حياة الناس خارج حدودها ، وتستغل إحساس التلميذ والتلميذة

---

(١) المناهج المطورة . ص (ج) .

بآلام الناس وآمالهم ، فتنمى فيهما روح الإحساس بالجماعة ، والتعاون معها ، وتقديم الخدمات لها ، واحترام الناس بها ، والولاء لهـذا المجتمع وحب الناس الذين لا يعادونه ، ولا يعتدون على وطنه ومقدساته، وعلى فهم البارز من قضاياه وتطلعاته ومطامحه . ومن المظاهر الواضحة فيها ميله إلى زاد ثقافى واسع يغذى ما يصبو إليه من أن يعرف شيئاً عن كل شيء ، واللغة العربية بفروعها أقدر المواد الدراسية على ذلك . وقد وضعت للتنفيذ خطين أساسيين : الأول مادة لغوية ملائمة قادرة على تنميته ، الثانى موضوعات تنمى من خلال هذه المادة قدراته ومهاراته اللغوية التى يتطلبها المستوى المرسوم له .

وكان مما وضعته لمواصفات هذه المادة بشكل عام أن تواجه متطلبات نموه مع رعاية التدرج من صف إلى صف ، وأن تربطه بالنواحى الروحية المستوحاة من عقيدته وقيم دينية ، وأن تطل به على الحياة والثقافة فى وطنه العربى ، وفى العالم الخارجى إطلالة تتسع من صف إلى صف ، وأن تربطه بالمثاليات الأصيلة لوطنه ، وبنظمه القائمة على الديموقراطية ، والحرية ، والسلام والأمن الإجتماعى ، وبألوان النشاط الاجتماعى ومجالاته ومطالبه من الفرد والجماعة ، وأن تعمل على تنميته تنمية متكاملة جسمية ، وعقلية ، وعاطفية ، واجتماعية ، ودينية ، وأن تصله بالنواحى الملائمة من آثار عصره بتقدمه العلمى والتنكولوجى ليتساد ذلك على ربطه به ، وبالتقدم الحضارى فيه وفى غيره ، وأن تراعى الربط بينها وبين ما يلائمهـا ربط أفقيا على مستوى الصف الواحد ، وأن نتحاشى التكرار على مستوى المرحلة ، أن توازن موازنة دقيقة بين ما يرتبط بالعصر وما يستوحى من التراث ، بحيث يقل التراث فى الصفوف الأولى ، ويزيد شيئاً فشيئاً مع للتقدم فى المرحلة ، وأن تصل التلميذ ببعض الآثار الأدبية والعلمية والعالمية عن طريق التيسير ، ولا سيا فى الصف الثالث . كما أنها من ناحية العرض طالبت بأن يجمع الأسلوب فى هذه المرحلة بين الطابع الفكرى والعاطفى ، وأن يكون مما يساعد على التفكير والتخيل والإنطلاق فى اقتراح الحلـول

للمشكلات المعقدة نوعا ما وأن تعمق التدريبات عليها ، وتتنوع لتنمية مختلف القدرات والمهارات والاتجاهات فى هذه المرحلة .

ومن هذه المواصفات انتقلت المناهج إلى مواصفات كل فرع على حدة ، وبما يضع الخطوط الواضحة لتأليفه ، وألفت كتب جديدة فى النصوص ، تحقق فيها التوازن ، والتنوع والطابع الأدبى ، والتدريبات الهادفة ، وكتب جديدة فى القراءة ، وكتب فى النحو تخففت مما فوق المستوى ، ونقلته إلى المرحلة الثانوية ، ونسقت بين القواعد تنسيقا يبعد بها عن التراكم فى بعض المواطن ، والفراغ أو ما يشبهه فى بعضها الآخر ، وركزت على ما هو وظيفى له أثره فى الاستخدام اللغوى بالمرحلة الإعدادية . ووضعت مناهج جديدة للاملاء امتدت به إلى الصف الثالث . وقد تكون هناك ثغرات بين أهداف التخطيط ومستويات التنفيذ ، وهو أمر كثير ما يحدث .

مع ما تقدم عن خطة اللغة العربية فى هذه المرحلة ، وعن الجهد الكبير الذى بذل فى تطوير مناهجها وكتبها ، ما تزال العقبات التى تحقق الافادة من هذه المناهج على أحسن صورة ممكنة متعددة ، ولعل من أبرزها :

١ — أن نقص خطتها بالنسب التى سبقت الإشارة إليها فيما تقدم حرم التلاميذ قدراً من النصوص الأدبية والموضوعات القرائية والتدريبات اللغوية والفكرية ، كان له أثره فى تنمية قدراتهم ومواهبهم وجعل التدرج الزمنى من المرحلة الإبتدائية إليها يفتقد النظام الهرمى الذى كان من المفروض إلتزامه .

٢ — زاد من أثر هذا النقص ما تعانى العملية التعليمية فى مختلف المراحل الثلاث من عجز الإمكانات عن مواجهة متطلباتها : حتى نشرت إحدى الصحف : « يقول الخبراء والمختصون بوزارة التربية والتعليم : نحتاج إلى بناء (١٣) ألف مدرسة جديدة خلال السنوات الخمس القادمه » وقدمت لهذا الخبر بقولها : ٨٠ ٪ من مدارسنا أصبحت فى حالة سيئة

مهددة بالسقوط(١) . وواقع المرحلة الإعدادية ينطق بأنها كانت أقل المراحل حظا من الأبنية الجديدة لأن المرحلة الإبتدائية نعمت فترة بإهتمام الدولة بمؤسساتها ، والمرحلة الثانوية بطبيعتها لا تصلح لها إلا الأبنية المعدة إعداداً خاصاً ، والمزودة بالمعامل والأجهزة التى تتطلبها الدراسة بها . ووراء ذلك تتحول أكثرها إلى نظام الفترتين ، ويتكدس التلاميذ بها فى فصول قلما تتسع لهم إذا ما طبقت عليها أدنى الشروط التربوية التى يرجى أن تتوافر فى فصول الدراسة . وقد تأتى بعد الفترتين فصول الخدمات . وتزداد المشكلة حدة لأنها — فوق ما تقدم — تعانى من نقص القوى البشرية بما يزيد على ٤٠ ٪ من حاجتها ، لقلة الأعداد الذين يتخرجون فى الجامعات وتهافت الكثيرين على الإعارة إلى الأقطار الشقيقة وغيرها . وكثيراً ما تدفع هذه الحاجة إلى التسامح فى قبول معلمين بها غير مزودين بالقدرات والمهارات التى تتطلبها الحياة الدراسية فيها ، كما تدفع إلى سد النقص عن طريق تحميل المدرسين نصابا من الدروس لا يطيقونه ، أو ندب من لا يعملون بمهنة التدريس لها وفوق ذلك دلت الإحصاءات للمؤهلات التى يحملها مدرسوها على أن أقلهم من التربويين وإعداد الجامعات لمعلمى هذه المرحلة مشكلة من المشكلات الحادة فى مجال اللغة العربية ، فكليات إعدادهم متفاوته فى الخطط والمناهج والفروع وأساليب الدراسة ومستوياتها وحسب معلم هذه المرحلة أنه أجرى استفتاء على مستوى العالم العربى لحصر مشكلات اللغة العربية ، ومقترحات علاجها ، فكانت المشكلة رقم (١) من بين (١٥) مشكلة : « عدم عناية مدرس اللغة العربية وغيرهم من مدرسى المواد الأخرى بإستخدام اللغة العربية »(١) . وكيف تعلم لغة لا يتحدث بها معلموها ، ولا يتخذون من أنفسهم نماذج لتنمية مهارة الحديث بها فى تلاميذهم أن لذلك أثره الكبير فى عدم تحقيق المناهج لأهدافها .

---

(١) صحيفة الأخبار . الصفحة الرابعة . ١٩٧٩/١٢/٨ .

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اجتماع خبراء متخصصين فى اللغة العربية . عمان . نوفمبر ٧٤ . ص ٢٧٠ .

٣ ـ أن محاولة التدرج اللغوى ظهرت فى كتب المرحلة الابتدائية بصورة لها غناؤها مهما قيل فى شأنها من أنها بنيت على الخبرة والحس اللغوى ، أما كتب المرحلة الإعدادية فلم تعالجه على نحو يعتد به ، ولاسيما من ناحية الترقى ، واللغة العصرية والحضارية ، والموازنة بين المجالات المختلفة ، وبين فنون الأدب شعره ونثره ، والتراث والعصر . ولعل من بعض العذر الذى يلتمس لها أنه لم يوضع حتى الآن قاموس لغوى لتلاميذ هذه المرحلة .

٤ ـ ثم عقبات أخرى تحول دون تنفيذ هذه المناهج ، يأتى بعضها من المناهج نفسها ، وبعضها من عوامل خارجة عنها ، وتتمثل هذه العقبات فيما يأتى :

(أ) أن هذه المناهج تعانى من الازدواجية التى تأتيها من حصص المواد الدراسية الأخرى ، ومن المدرسة خارج الفصل ، ومن الشارع ، والمنزل ، والبيئة العامة ، ومن حصص اللغة العربية نفسها . وكان يمكن أن يكون للدولة دورها فى هذا الشأن عن طريق الإذاعة المسموعة والمرئية ، بما تقدم من أحاديث ، وحوار ، وروايات ، ومسرحيات ، وغيرها ، وعن طريق الأغانى التى يحفظ التلاميذ منها الكثير ، والمسرح وما إليها .

(ب) أن النشاط اللغوى والثقافى والفنى أصبح لا يجد له مكانا فى الجداول الدراسية ، ولا فى المناهج ، وإذا وجد شيئا من ذلك فيهما لم يجده فى التطبيق الواقعى بضغوط فتراته ، وازدحام فصوله ، وتحول كل الاتجاه به إلى تدريس الموضوعات المقررة .

(حـ) إضطراب المستوى اللغوى وتفاوته تفاوتا كبيرا بين كتب اللغة العربية وكتب المواد الأخرى .

(د) عدم إستخدام الطرق الحديثة التى أشار إليها المنهج ، من مثل : التربية الذاتية التربية المصاحبة ، الألوان العصرية فى القراءة ، وعدم الاعتماد على الدراسات النفسية والتربوية فى علاج مشكلات المادة ، والإرتداد إلى الطرق التقليدية فى كثير من الأحيان .

(هـ) الإفتقار إلى أدوات القياس الموضوعية ، وعدم تزويد المناهج بالممكن منها بحيث ترسم للمدرس الخطوط الواضحة فيه ، وقلة إستخدام الوسائل المعينة والتقنيات الحديثة ، والاقتصار – إلى حد كبير – على السبوزة والكتاب .

٣ – مناهج اللغة العربية فى المرحلة الثانوية :

جدول (٦) – الخطة فى مناهج ١٩٧٠

الفروع	الصف الأول	القسم الأدبى – الصفوف – الثانى	القسم الأدبى – الصفوف – الثالث	القسم العلمى – للصفوف – الثانى	القسم العلمى – للصفوف – الثالث
القـــراءة	٢	٢	٢	٢	٢
التعـــبير	١	١	١	١	١
الأدب والنصوص	٣	٤	٤	٢	٢
والنقد والبلاغة والنحو	١	—	—	—	—
المجموع	٧	٧	٧	٥	٥

جدول (٧) – الخطة الواقعية

الفروع	الصف الأول	القسم الأدبى – الصفوف – الثانى	القسم الأدبى – الصفوف – الثالث	سم العليمى – الصفوف – الثانى	سم العليمى – الصفوف – الثالث
القـــراءة	٢	٢	٢	١½	١½
التعـــبير	١	١	١	١	١
الأدب والنصوص والنقد	٢	٢	٢	١½	١½
النحو والبلاغة	١	١	١	١	١
	٦	٦	٦	٥	٥

كانت خطة اللغة العربية فى مناهج ١٩٧٠ تمثل ١٩ ٪ من الخطة العامة للقسم الأدبى ، و ١٦ر٢ / من خطة القسم العلمى ثم نقصت هذه الخطة حصة فى الصف الأول ، وفى الصفين الثانى والثالث من القسم الأدبى ، كما يدل على ذلك الجدولان(٦) ، (٧).ومن الجدولين معا يتبين أن فروع الدراسة شملت : القراءة ، والتعبير ، والأدب والنصوص والبلاغة والنقد والنحو . وكانت فروع الأدب والنصوص والبلاغة والنقد تدريس كتلة واحدة ، أما النحو فكانت مناهجه تقف عند الصف الأول ؛ وإن استمر التدريب العام عليه فى الصفين الثانى والثالث ، ووضعت لذلك ملاحظة تنص على أن تخصص له فيهما كل أسبوعين حصة من حصص النصوص .

وقدم لأهداف المناهج فى هذه المرحلة ومن أهم ما نص عليه فيه : أن يكون تدريس اللغة العربية فى هذه المرحلة تجديداً وتعميقاً وتكميلا لما وصلت إليه المرحلة الإعدادية ، وأن يحقق هذا التدريس أهدافه العامة والخاصة فى ضوء الأهداف القومية الكبرى ، واحتياجات العربية المتحدة كما كانت تسمى إذ ذاك ، وبقية أجزاء الوطن العربى الكبير فى نواحى الحياة المختلفة : من اقتصادية واجتماعية وثقافية ، وبمراعاة الأسس النفسية والتربوية التى تقوم عليها المناهج ، وخصائص النمو فى هذه المرحلة التى تتميز بعنف التغيرات الجسمية والنفسية ، وما يصاحبها فى العادة من التأملات ، وما قد يعرض من الانحرافات . وبعد هذا التمهيد انتقلت الأهداف ، فركزت على النواحى العربية ، والقومية ، والنظام الاشتراكى الديموقراطى التعاونى بشعاراته وتطبيقاته العلمية ، وعلى فهم بناء الوطن العربى وأهميته فى المعترك الدولى وكفاحه وأثره فى القضاء على الطغيان والاستعمار ، ونصرة الحق ، وترجيح كفة للسلام ، وعلاقته بالأحوال العالمية ، والمؤسسات الدولية ، والتيارات الفكرية المعاصرة ، والمشكلات التى تشغل الأذهان(١) . ولم تغفل المبادىء الاجتماعية

(١) وزارة التربية والتعليم المناهج لنمرحلة الثانوية العامة سنة ١٩٧٠ .

والروحية ، وفهم الحياة الإنسانية ، واحترام البيئة ، والعواطف الطيبة نحو الأسرة ، ونوهت بالتفكير العلمى المنظم ، وتنمية الحاسة الجمالية وتضييق الشقة بين اللغة الدارجة واللغة الفصحى . كما نوهت فى الأهداف الخاصة بالاتجاهات والقدرات والمهارات التى يجب أن يحققها تعليم اللغة العربية فى هذه المرحلة . وفى التوجيهات بما يفيد فى دراسة الفروع المختلفة ، وما يتصل بالخطوط البارزة فى أساليب تدريسها ، وأتبعت ذلك مناهج كل صف .

وقد اتسمت المناهج التى وضعت عام ١٩٧٠ لهذه المرحلة بشىء من الدقة والجدة والاستيعاب ، ولكن ينقصها وينقص الجداول الدراسية بها الكثير ، ومن ذلك :

١ ــ أنها زادت خطة القسم الأدبى على خطة القسم العلمى . وماتزال هذه التفرقة موضع خــلاف بين التربويين ، وكأنما افترضت « أن المهندس أو الطبيب ليس فى حاجة إلى أن يدرس ما حرم منه فى القسم العلمى ، وإلى أن تتحقق فيما يدرس الأغراض التى يقصد إليها منهاج تعليم اللغة العربية فى المدرسة الثانوية »(١) .

٢ ــ أن خطة اللغة العربية فى هذه المناهج تعدل خطة اللغة الأجنبية الأولى ، ولا تزيد أية زيادة عليها ، مع أنها اللغة القومية ، ومع أن دراسة الطالب لها ــ فيما عدا الكليات التى تعد معلم هذه اللغة ــ تنتهى بإنتهاء هذه المرحلة . وهذا وضع استمر حتى الآن ، وليس من شك أن تعلم اللغة الأجنبية له قيمته الكبيرة فى الدراسة المستقبلية ، ولكن بعد أن يكون على حظ كبير من إجادة لغته الأم .

---

(١) محمود رشدى خاطر تحليل لمناهج تعليم العربية فى المراحل : الابتدائية ، والاعدادية ، والثانوية . ص ٢ .

٣ – أنها تظفر فى التقويم بستين درجة من درجات الثانوية العامة فى القسم الأدبى ، وخمسين درجة فى القسم العلمى ، ولم تتميز فى ذلك من اللغة الأجنبية الأولى ، وما يزال حجم هذا التقويم مستمراً حتى الآن فى القسم الأدبى ، وفى كل من القسمين العلمى والرياضى. وكما كان يجب أن تتفوق فى الخطة كان يجب أن تمتاز فى الدرجة الكبرى المقدرة لها.

٤ – أن المناهج حين عرضت لتحديد المستوى الذى ترتكز عليه فى البدء بانطلاقتها فى هذه المرحلة اعتمدت على أنه حدد فى المرحلة الإعدادية ، أو بعبارة أدق فى نهايتها ، ولم يكن ثم شىء من ذلك يمكن الاستناد إليه . وهى – إلى هذا – لم تحدد المستوى فى نهاية المرحلة الثانوية التى نضع لها مناهجها ، ولعلها اكتفت بما جاء فى الأهداف الخاصة عن القدرات والاتجاهات والميول ، ولكن هذه لم تقترن بما يحدد هذا المستوى فى دقة ووضوح . ومن ذلك ما نصت عليه من : أن يكون تعليم اللغة فى جملته أداة فعالة فى تنمية الميل إلى الأصالة والابتكار . وأن يقدر التلميذ على انتقاء المادة الصالحة لقراءته وأن تزداد قدرته على الأداء الممثل للمعنى فى تلاوة للقرآن ، وإنشاد الشعر ، وفى القراءة الجهرية المتنوعة ، وأنه يزداد نمو المهارات والقدرات التى بدأت تنمو فى المرحلة الإعدادية عند التلميذ فى فنون التعبير الوظيفى : من مناقشة ، وعرض للأفكار والآراء ، والقاء للأفكار والخطب ، وكتابة للتقارير والملخصات فعلى هذه جميعاً وما يماثلها تقفز أسئلة متعددة : ماذا تعنى بالأصالة ؟ هل انتقاء التلميذ المادة الصالحة لقراءته يعبر عن مستوى هذه المرحلة . إلى أى حد تزداد قدراته ؟ لماذا أغفلت قدرات النمو فى هذه الأهداف ؟ وهكذا لو تتبعنا الكثير مما جاء فى هذه الأهداف عن القدرات والمهارات والاتجاهات لم نستطع أن نحدد مستوى عمليا دقيقا فى نهاية هذه المرحلة .

٥ — فى حديث المناهج عن التوجيهات يقع الكثير من التكرار بين ما هو هدف وما هو توجيه ففى القراءة يتكرر فى التوجيهات ما جاء من الأهداف الخاصة متصلا بها ، كالأهداف من (٢ — ٧) وهى تتصل بقدرات القراءة الصامتة والاستماع ، والميل إليها ، وانتقاء التلميذ المادة الصالحة لقراءته ، واستخدام المراجع والمعاجم والفهارس(١) وحين تتحدث عن الموضوعات تصلها بالأهداف العامة ، وهذا شىء طبيعى ، ولكنها تحمل طابع هذه الأهداف فى عدم التوازن بين مجالاتها ، وعدم ربطها بمميزات النمو ربطا واضحا كما أنها قد تتحول من التوجيه إلى شرح أساليب التدريس ، وعلى النمط نفسه تسير أكثر توجيهات التعبير ، والأدب والنصوص والبلاغة والنقد .

٦ — وفى المناهج تأتى مناهج القراءة مكررة فى الصفوف الثلاثة ، فينص فى الأوله على الكتب التى تقرأ وعلى أن يرجع المعلم إلى توجيهاتها ، ويكرر ذلك فى باقى الصفوف ، وتضاف هذه العبارة « مع الترقى فى موضوعات الكتب وأساليبها » . ومثل هذا يصنع بالتعبير ، فينص فى الصف الأول على : « أن يوزع التعبير بين التعبير التحريرى والأحاديث الشفهية على ألا يقل عدد الموضوعات التحريرية عن أثنى عشر موضوعا ، ويتبع ذلك فى سائر الصفوف ، مع زيادة العبارة التقليدية . أما فى الأدب فتدرس العصور الأدبية فى المرحلة ابتداء من العصر الجاهلى حتى الحديث ، مع حذف التراجم من مناهج القسم العلمى . وأما البلاغة فيدرس فى الصف الأول : التعبير الحقيقى والمجازى ، وبعض الألوان البيانية ، والخبر والإنشاء وأغراضهما البلاغة ، ويدرس فى الصف الثانى : الأسلوب ، القصر ، بعض الصور البديعية ، وفى الثالث ، أسلوب الشعر ، التجربة الشعرية ، البناء التقليدى للقصيدة ، المقال ، القصة ، المسرحية . وفى النحو تدرس بعض الأبواب التى

---

(١) وزارة التربية والتعليم : المناهج المعدلة للمرحلة الثانوية العامة ص ٤٩ - ٥٠ .

ضاقت عنها المرحلة الإعدادية فى الصف الأول ، مع ضيقها بما بقى فيها ، ويدرس النحو فى الصفين الثانى والثالث مجرد تدريبات على ما سبقت دراسته من الموضوعات ذات القيمة فى نظر واضعى المناهج .

ومن هذه المناهج يتبين :

(ا) أن النحو فى هذه المرحلة صار إلى ضياع ، فهو يكاد عند الصف الأول على تفاهة موضوعاته ، ولا توجه إليه عناية تذكر فى الصفين الثانى والثالث ، ولا كتاب له فيهما .

(ب) أن البلاغة لحقت به ، لأنها كانت تدرس فى إلمامة عابرة سريعة فى آخر كتاب الأدب والنصوص والبلاغة والنقد .

(ج) أن الأدب والنصوص كان ينقصهما التمييز بين مقرر القسم العلمى والأدبى فى تحديد أظهر ، وأن مناهجهما فى الصف الثالث كان ينقصها الوصل الوثيق بينها وبين الاتجاهات والتيارات الجديدة فى العصر الحديث .

(د) أن التفوق اللغوى والمواهب والقدرات المتميزة لم توجه فى المناهج بما يتعهدها ويرقى بها .

٧ — أن هذه الجداول والمناهج — تلقى فوق ما تقدم — الكثير من العقبات فى التنفيذ ، فكثير من المدارس تسير على نظام الفترتين ، والفصول بها مكتسة بالطلاب والنشاط اللغوى والثقافة فيها معطل ، والازدواجية تظهر فى حياتها اللغوية بصورة أقوى ، نتيجة للتركيز على اللغات الأجنبية وعدم التخطيط لعلاج طغيان العامية ، والقوى البشرية ناقصة ، والوسائل التعليمية اللغوية نادرة ، والمستويات فى الكتب التى يدرسها الطلاب متفاوته ، وأدوات القياس اللغوى لا أثر لها ، والتدرج اجتهادى ، والتقنيات الحديثة فى تعليم اللغات لا تشق طريقها إلى المدارس ، وما يذاع من دروس اللغة العربية لا يعدو أن

يكون دروسا نموذجية لا يشهدها أكثر الطلاب ، ولا تظهر فى غير الصفوف النهائية بالمراحل .

وإزاء هذا الوضع طورت المناهج ، جاء ذلك على مرحلتين : الأول (٧٣/٧٤) ، وفيهما تم تطوير دراسة البلاغة والأدب ففى البلاغة وضعت الأسس الآتية : أن يتدرج منهج البلاغة تدرجا طبيعيا ، يبدأ فى الصف الأول بفكرة عن مفهومها ، وعن الأسلوب ، ثم ينتقل إلى بناء العبارة والجملة ، ثم التعبير الحقيقى والمجازى ، والصور البلاغية والصورة الفنية . ويمضى فى الصف للثانى إلى أنواع الأسلوب وعناصره والخبر والإنشاء ، والتقديم والتأخير ، والذكر والحذف ، والتوكيد والقصر ، والمحسنات ، والخطبة ، والرسالة ، وينتقل فى الثالث إلى دراسة التجربة الشعرية ، والمقال ، والفن القصصى ، والفن المسرحى وهكذا تستوفى ألوان النثر والشعر من الناحية البلاغية فى بناء صاعد مترابط . وأن تكون الدراسة فنية لا تقليدية ، وأن تعتمد على نصوص متكاملة ، وأن تكون تطبيقية لا تقف عند النظريات ، وأن ترتبط بالنصوص ما أمكن ذلك . أن يخصص لها وقت وكتاب لكل صف ، وطور الأدب على أساس تغذيته فى الصفين الأول والثانى ببعض الموضوعات التى كانت تنقصه كأدب الجهاد فى صدر الإسلام ، وبعض ألوان النثر وأدب الحروب الصليبية فى الصف الثانى ، أما فى الصف الثالث فطور على هذه الأسس أن أدب العصر الحديث أثر للنهضة فى الوطن العربى كله ، وأنه تأثر بالمدارس الغربية ، كالكلاسيكية والرومنسية ، والواقعية ، وأن للشعر فيه ألوانا جديدة كالشعر الحر ، وأن فنون النثر الجديدة التى ظهرت فى حاجة إلى دراسة موسعة : فنية وتطبيقية .

وعلى هذه الأسس وضعت كتب للبلاغة ، وحذفت الإلمامة التى تعالجنا فى ذيل كتب الأدب والنصوص ، وعدل كتابا الصفين الأول

والثانى فى الأدب والنصوص ، وألف لها كتاب جديد للصف الثالث. وجاء التطوير الثانى سنة (٧٥/٧٦) ، وفيه حددت أهداف الدولة ، وقيمها ومثلها ، وصبغت صياغة جديدة كما تقدم ، وحددت أهداف المرحلة والمستويات اللغوية المنشودة فيها ، فنصت على أنه : « ينتظر من الطالب فى نهايتها أن يتقن المهارات اللغوية ، ويعرف المراجع الأساسية للمادة : اللغوية والنحوية والأدبية ، ويتضمن القراءة بأنواعها المختلفة مع السرعة ، والدقة فى الفهم ، والأداء الصحيح المعبر ، والمهارة فى طريقة القراءة وتطويعها للغرض الذى يقرأ من أجله ، والقدرة على استخدام الكتب والمراجع فى التعليم ، وعلى الاتصال بالتراث وبالفنون الأدبية المعاصرة ، وإجادة التعبير عن نفسه وعن ألوان النشاط التى تواجهه فى مدرسته ومجتمعه ، بحيث يسلم تعبيره النحوى من الأخطاء النحوية واللغوية ما أمكن ، ويكتب كتابة صحيحة من ناحية الرسم الإملائى ، وأن يستكشف ما لديه من مواهب أدبية ، بحيث يتعهدها بالتنمية والصقل والانتاج »(١) ، وعلى أساس هذا المستوى حددت القدرات والمهارات والميول والاتجاهات ، وحددت ملامح النمو فى هذا الطور وما يميزه : جسميا ، وعقليا ، واجتماعيا ووجدانيا ، فكان مما جاء عنها فى مقدمة المناهج : أنه فى هذا الطور يتضح التباين فى القدرات والميول وأساليب الأداء ويتمايز الطلاب والطالبات وهذا يتطلب تنوع المجالات التى تستوحى منها المادة اللغوية ، كما يتطلب أن يظهر فيها وجه الفتاة إلى جانب وجه الفتى ، وأنه طور قلق وتمرد على القيود ، وهذا يتطلب أن يواجه بموضوعات نفسية روحية تبعث الأمن والطمأنينة فى النفوس ، وأنه طور عمق فى التفكير وتشعب فى القدرات وتخلص من الارتباط بالصور وتمثل للمجردات ، وهذا يحدد ما ينبغى أن تتسم به الموضوعات والمشكلات التى تقدم له ،

---

(١) وزارة التربية والتعليم : المنهج المطور للغة العربية ٧٥-٧٦ ض ١ ح) :

وأنه طور الميل إلى المشاركة فى عضوية الجماعة ، وإلى تكوين فلسفة فى الحياة وهذا يقتضى المجالات التى تغذى فيه الصالح من هذه الاتجاهات وتصحح مسيرة المنحرف منها .

وفى ضوء الأهداف العامة ، والمستويات ، ومميزات مرحلة النمو حددت مجالات المادة اللغوية فى القراءة والنحو والبلاغة مع رعاية طبيعة كل فرع ، ومن ذلك مشكلات الشباب ، والفضائل والعادات السلوكية السليمة ، وما ينمى فيهم الولاء للوطن ، ويعمق إيمانهم بالقيم الدينية الأصيلة ، ويفتح عيونهم على خير ما فى الحضارة الوافدة ، ويغذى طموحهم بصور من البطولات فى حياة العلماء والرواد والمستكشفين من الرجال والنساء ، ويعيش بهم فى عصرهم ، وأمجاد عروبتهم وروائع تراثهم ، وفن ألوان القصص والمسرحيات التى تبرز بطولة المرأة والرجل ، وفى المجالات الثقافية التى تطل بهم على النظم فى مجتمعهم وفى غيرها ، وعلى الأحوال والتيارات الفكرية المعاصرة ، ومشكلات البشرية . وحدد أسلوب العرض العلمى الأدبى الذى يقدم له ما يقدم دقيقاً وحيا قويا جذابا ، وحددت كذلك التدريبات وأساليب القياس التى تنمى المهارات ، وتصل التلميذ بالجديد ، كقراءة اللقطات ، والقراءة الموجهة ، والتربية الذاتية ، والمصاحبة . ومن منطلقه أيضاً وضعت مناهج القراءة فى الصفوف الثلاثة ، وألفت لها كتب جديدة ، وضعت مناهج حديدة للنحو فى كل صف من صفوف المرحلة ، جاءت امتداداً لما وضع منها ابتداء من الصف الرابع الابتدائى وعبر المرحلة الإعدادية حتى نهاية الصف الثالث الثانوى . وأراحها هذا الامتداد ، وأتاح الفرص للتدريب على القواعد تدريبا مثمراً ، وضع كتاب خاص لذوى المواهب والقــدرات المتميزة هو كتاب المستوى الخاص .

ومهما يكن من أمر هذا التطوير فى المناهج والكتب فإن بينه وبين التطوير الأمثل غاية بعيدة ، لأن المعاجم اللغوية لم توضع للمراحل بأسلوب علمى ، ولأن الأساليب الحديثة فى التدريس ، والوسائل العلمية والتكنولوجية لم تتناولها هذه المناهج بماهى جديرة به، وليست عناصر العملية التعليمية مقصورة على المناهج والكتب ولكنها متعددة متشابكة ، ونجاحها يتوقف على توافر هذه العناصر جميعها . ولهذا لم يكن بد من جهد دائب ومتطور ومتصل بواقع التعليم اللغوى فى مصر ومرتكز عليه فى كل إصلاح وتحسين وتجديد .

الفصل الرابع

القراءة

يتعرض هذا الفصل لمفهوم القراءة وتطوره، وتقسيمات القراءة وأغراضها وعاداتها، وينتقل بعد ذلك إلى الحديث عن مراحل تعليمها، وتكييف خطتها بما يتلاءم مع الفروق الفردية للتلاميذ، وضع اختبارات القراءة الصامتة والجهرية، وإلى مشكلة التخلف فى القراءة، وطرق تعليمها للمبتدئين وغيرهم، وفيما يلى عرض لكل جانب من هذه الجوانب فى شىء من التفصيل.

أولا – مفهوم القراءة

لو أننا حللنا ما كتب عن القراءة فى النصف القرن الأخير، ولو أننا تتبعنا الطريقة التى كانت تعلم بها فى المدارس لوجدنا أن مفهوم القراءة تطور من مفهوم يسير يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد، يقوم على أنها نشاط عقلى يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها(١).

فى مستهل القرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، فحين كان يعلم المدرس تلاميذه فى الفصل القراءة كان يوجه همه إلى تعليمهم هاتين الناحيتين، لا يكاد يتجاوزهما، وحينما كانت تصدر الكتب التعليمية لم تكن تعنى إلا بهما. وكذلك كانت الأبحاث التى أجريت على القراءة فى العقد الأول من القرن العشرين. تتناول

---

(١) محمود رشدى خاطر: مذكرات فى طرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٥٦. ص ٣٠.

النواحى الفسيولوجية مثل حركات العين وأعضاء النطق وما إليها ، ثم جاء العقد الثانى من القرن العشرين وبدأت الأبحاث العلمية تتناول القراءة ، وقام ثورنديك بسلسلة من البحوث على أخطاء التلاميذ الكبار فى قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد فى انتقال مفهوم القراءة(١) هذه النتيجة هى أنها ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق ، بل أنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التى يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية ، فهى تستلزم الفهم ، والربط ، والاستنتاج ونحوها .

ومن ثم بدأت العناية فى تعليمها تتجه إلى الفهم كعنصر ثان من عناصرها ، وهذا هو التطور الأول الذى طرأ على مفهومها وكان من نتيجة العناية الهائلة التى لقيتها القراءة الصامتة فى هذه الفترة أن ظهر عاملان جوهريان هما : زيادة الأبحاث العلمية فى القراءة الصامتة ، لمعرفة طبيعة العمليات العقلية التى يقوم بها الإنسان فى أثناء القراءة ، وتعقد الظروف الاجتماعية وكثرة المطبوعات وما إليها .

وباجتماع هذين التيارين نشأ عنصر ثالث للقراءة هو النقد ، نتيجة للتيار الأول أجرى جد وبوزويل أبحاثاً ظهر منها أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارىء ، كما أنها تختلف باختلاف مواد القراءة(٢) . ومعنى ذلك أن العمليات التى يقوم بها القارىء ليست سواء فى جميع الحالات ، فبالرغم من أن هناك ما يدل على انتقال أثر التدريب فى القراءة إلا أن المربين أخذوا ينادون بضرورة تدريب التلاميذ على جميع أنواع القراءة ، ونتيجة للتيار الثانى نجد أن الأنظار أخذت تتجه إلى السرعة فى القراءة ، وذلك حتى

---

(١) Thorndike, E.L. : Reading as Reasoning : Astudy of Mistakes in paragraph Reading. J. Ed. Psychol. 8, 323-32, 1917.

(٢) Judd, C.H. and Buswell, G.T. : Silent Reading : Astudy of the various Types-Supp-Educational Monographs, No. 23. Univ. of Chicago, 1922. P. 160.

يتمكن الناس من الانتفاع بكل ما تخرجه المطبعة . كذلك اتجهت الأنظار إلى العناية بالنقد لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون والأخذ منه بما تقبله عقولهم وتقتضيه موازينهم .

وفى العقد الثالث من هذا القرن انتقل مفهوم القراءة انتقالا جديداً ؛ فنحن قد بدأنا فى مستهل هذا القرن بالقراءة على أنها عملية تعرف ونطق ، ثم انتقلنا بعد ذلك إلى القراءة على أنها فهم ، ثم مددنا القراءة فى إتجاه الفهم حتى شملت النقد . والانتقال الأخير فى مفهوم القراءة هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكرى فى حل المشكلات ، فهى ليست عملية متميزة بل هى نشاط فكرى متكامل ، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ الإنسان فى القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم فى أثناء ذلك بجميع الاستجابات التى يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير .

ونحن لو نظرنا فى حال مدارسنا المصرية نجد أن كثيراً من المدارس ولا سيا فى المرحلة الإبتدائية لا تزال إلى حدما عند المفهوم الأول للقراءة. ولم تلتفت المدارس الإعدادية والثانوية إلى الفهم والنقد فى القراءة إلا أخيراً . أما حل المشكلات أو ربط المعلومات التى يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة واستخدام هذا المزيج الجديد من الخبرات لحل ما يواجه الإنسان من المشكلات فشىء لا تكاد تعرفه مدارسنا . فتعليم القراءة الآن يجب أن يقوم على هذه الأبعاد الأربعة : التعرف والنطق والفهم والنقد والموازنة وحل المشكلات .

ثانياً — تقسيمات القراءة

تقسم القراءة عدة تقسيمات تبعاً للاعتبار الذى يراعى فى التقسيم . فتقسيم من حيث الشكل العام ، وتقسيم على أساس الغرض العام للقارىء ، وعلى أساس الغرض الخاص له ، وعلى أساس المادة المقروءة .

١ – تقسيم القراءة على أساس شكلها العام :

يمكن أن نميز بسهولة بين نوعين من القراءة : الصامتة والجهرية ، وكل من النوعين يقتضى من القارىء أن يقوم بتعرف الرموز وفهم المعانى ، إلا أن القراءة الجهرية تنفرد بعد ذلك بأنها تتطلب من القارىء أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التى تحتوى عليها المادة المقروءة ، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيراً شفوياً لما يقرؤه الإنسان ، وهى لذلك أكثر تعقيداً وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها .

ولقد دلت التجارب التى أجريت فى المعامل على أن القراءة الجهرية الجيدة تستخدم الاستعدادات والمهارات التى تشتمل عليها القراءة الصامتة ، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية فى تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين .

ودلت التجارب أيضا على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم وأوفر فى الوقت من القراءة الجهرية ، سواء عند الكبار أم الصغار . أما مواقف الحياة التى تبرز فيها الحاجة إلى النوعين فهى متعددة ومختلفة ، ويقدم إلينا (ماكى) قائمة لبعض هذه المواقف(١) .

أ) مواقف يستخدم فيها الإنسان القراءة الصامتة هى قراءة : الصحف لمعرفة الأخبار والحوادث ، المجلات أو القصص للتسلية . الكتب الحديثة التى تثير إهتماماً مفاجئا فى الرأى العام ، كتب الأدب الكبرى لفهم الحياة والناس ، الملح والنوادر والقصص القصيرة للفكاهة والتسلية ، القراءة لفهم موقف من المواقف السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية الغامضة ، القراءة لتكوين رأى فى مسألة خلافية أو الاسترشاد فى العمل أو لكسب

---

(1) McKee, P. The Teaching of Reading and Literature in The Elementary School. Boston, Haughton Mifflin company 1934, pp. 48 — 55.

معلومات يمكن أن تفيد فى حل مشكلة من المشكلات ، أو لتوجيه سلوك الإنسان وجهة معينة ، أو لتعرف آخر المعلومات فى ميـــدان من الميادين .

(ب) مواقف يستخدم فيها الإنسان القراءة الجهرية ، وهى : قراءة قطعة للاخرين ، وتأييد رأى اتخذه القارىء فى مناقشة من المناقشات ، وإلقاء التعليمات أو الإرشادات ، وإفادة الغير بعض المعلومات العامة مثل رواية خبر من الأخبار ، واسترجاع عمل من الأعمال السابقة كقراءة محاضر الجلسات ، وقراءة المجلات أو الكتب للاخرين ومعهم إستكمالا للمتعة ، وقراءة قطعة شعرية للاستمتاع بموسيقاها .

وهاتان القائمتان لا يدعى صاحبهما أنه قد استوفى جميع المواقف التى يستخدم فيها النوعان . وهما يبينان أن كل نوع من النوعين يفى بحاجات أساسية فى حياة الكبار والصغار . ونحن وإن كنا نؤكد أهمية القراءة الصامتة لقيمتها الاجتماعية البالغة ، من حيث أن الشخص الكبير ينفق فيها أكثر من خمسة أسداس الوقت الذى ينفقه فى القراءة ، ولكفايتها من حيث الفهم ، إذ ثبت أن القراءة الصامتة يفهم فيها القارىء أكثر وأعمق من القراءة الجهرية إلا أننا لا ندعو إلى التهاون فى القراءة الجهرية . أو الغض من قيمتها ، أو عدم منحها ما هى جديرة به من عناية . كل ما نريده نوع من التوازن بين النوعين يجعل التلميذ ينتفع بما فى كل منهما من فائدة ، فلا شك أن القراءة الصامتة ذات قيمة اجتماعية عظيمة ، يتجلى فيما سبق ما عددنا من من مواقف ، وهذا يدفعنا إلى التفكير فى الطرق والوسائل التى تنمى المهارات والقدرات التى يتطلبها هذا النوع من القراءة ، ولكن هذا لا ينفى أن القراءة الجهرية تؤدى خدمات كثيرة داخل المدرسة وخارجها من حيث هى غاية ووسيلة . أما أنها غاية فذلك ينجلى فيما سبق أن قلنا من مواقف الحياة التى تتطلبها ، وأما أنها وسيلة فلأن تعليم القراءة الصامتة فى المرحلة الأولى بخاصة يستلزم استخدام القراءة الجهرية كوسيلة لتكوين مهارات فى تعرف الكلمات وأصوات الحروف وما إليها .

٢ ـ تقسيم القراءة على أساس الغرض العام للقارىء :

تقسم القراءة على أساس الغرض العام إلى قسمين : قراءة الدرس ، وقراءة الاستمتاع ، وينبغى أن نفهم أن هذين القسمين ليسا متقابلين ، إذ أن أى كتاب أو أية قطعة يمكن أن يقرأها الإنسان للدرس أو للاستمتاع ، بل يمكن أن يبدأها للدرس ثم يغير اتجاهه أثناء القراءة إلى الاستمتاع أو العكس .

(أ) قراءة الدرس :

هذا النوع من القراءة يرتبط بمطالب المهنة التى تنتمى اليها ، وبحياتنا المدنية ، وبغير ذلك من وجوه نشاطنااليومى ، وهو يصدر فى أغلب الأحيان عن أغراض عمليةنشعر بها وندركهابوضوح ، وكثيراً ما نجد الناس يقرؤون الأخبار والإعلانات فى الجرائد والنشرات وغيرها مما نتصفحه نحن سريعا وكثيراً ما نراهم يقرؤونها ليصلوا منها إلى فائدة عملية .

كذلك نجد أن الأطفال يقومون بمثل هذا النوع من القراءة ، بل يدور جزء كبير من القراءة فى المدرسة حول زيادة نصيب التلميذ من المعلومات والمصطلحات ومعظم دروس الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والعلوم واللغة تتطلب هذا النوع من القراءة ، وإليك بعض المواقف التى يقرأ فيها الكبار والصغار بقصد الدرس : فهم التعيينات والمذكرات فى المدرسة وفى نواحى النشاط العامة فى الحياة الخارجية ، وقراءة اللافتات وجداول السكك الحديدية والخرائط وأسماء الشوارع وما إليها ، وقراءة الكتب التى تقدم إرشادات عملية فى نواح معينة مثل إجراء التجارب وكتب الإرشاد والطهو والعلوم وما إليها ، والكشف عن الكلمات فى القاموس أو ما يقوم به الإنسان من مراجعات فى دوائر المعارف أو كتب المراجع الأخرى ، وجمع مواد مختلفة من مصادر شتى لاستكمال فهم مسألة من المسائل أو لالقاء حديث أو لكتابة مقال أو للاشتراك فى مناقشة ، ولمعرفة ما يدور حول الإنسان من أحداث ، لاختيار سلوك معين فى موقف جديد ، والقراءة للوصول إلى

قرار فى مبدأ من مبادىء السلوك أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية وما إلى ذلك .

(ب) القراءة للاستمتاع :

هـــذا النوع من القراءة يظهـــر مرتبطا بقضاء وقت الفراغ ويندرج تحته صنفان :

الأول وهو ينبع من رغبة طبيعية عند الإنسان فى أن يستطلع النفس البشرية وما يحيط بها من ظروف الحياة . وهذا التطلع يبدأ بشغف الطفل بالقصص وللصور ، ويزداد شيئا فشيئا كلما تقدمت به السن ، فهو يريد أن يعرف شيئاً عن الحيوان وطرق معيشته ، وعن الأقطار الأخرى ، وعن النجوم ، وعن أزمنة غير التى يعيش فيها ، وهو كذلك يهتم بالأحداث المألوفة لديه .

والثانى وهو يسير فى عكس الطريق التى سار فيها الأول ، فكثيراً ما يبحث الإنسان عن الراحة والاستمتاع فى الابتعاد عن الواقع ، وليس أدل على هذا الصنف من القراءة الاستمتاعية من انغماس الأطفال فى قراءة القصص الخرافية والحكايات الخيالية والوهمية . وهذه قراءات لطيفة لا بأس بها علينا جميعاً ما دمنا لا نأخذها مأخذ الجد ، فلا يختلط لدينا الواقع بالخيال والحقيقة بالأوهام وإليك بعض المواقف التى يقرأ فيها الناس هذا النوع من القراءة : استرجاع خبرات الحياة اليومية العادية ، وطلب السرور والمتعة الخالصة أثناء الفراغ ، والاستمتاع بالتغيرات المفاجئة ، والابتعاد عن الحياة الواقعية ، والاستمتاع بالاستجابات الإنفعالية التى تتمثل فى مواقف يعانيها الآخرون ، وإشباع التطلع الطبيعى عند الإنسان إلى ما فى النفس البشرية ودوافعها من أسرار ، وإدخال السرور على الآخرين . وإشباع الرغبة فى معرفة أشياء عن الحيوان والبلاد الأخرى والأزمنة السابقة ، والقراءة الإلقائية ، أو إلقاء مقطوعات من الشعر أو أجزاء من الحوار التمثيلى ، وإشباع هواية من هوايات الإنسان .

وينبغى أن نشير إلى أن أهمية هذين النوعين من القراءة قد زادت زيادة واضحة فى العقود الثلاثة الأخيرة ، فازدياد مواد الدراسة فى المدرسة ، وازدياد التعقد فى الحياة الاجتماعية خارج المدرسة تحتم العناية بالنوع الأول ، كذلك نجد أن الحاجة إلى التنور وازدياد كمية وقت الفراغ المتاحة للإنسان وزيادة ميوله وهواياته تحتم علينا أن نوجه قسطاً كبيراً من العناية إلى قراءة الاستمتاع ، أما عن الفرص المتاحة للاستمتاع فيمكن أن نقول فى شىء من الاطمئنان أنه كلما كانت دائرة ميول الإنسان واسعة كانت فرص القراءة الاستمتاعية عنده أكثر وأوفر .

وهكذا يتضح لنا أن منهج القراءة فى المدرستين الإعدادية والثانوية ينبغى أن يوفر للتلميذ فرصة لاستخدام هذين النوعين من القراءة والتدريب عليهما ، ومثل هذا يمكن أن يقال عن واجب المدرس إزاء هذين النوعين .

٣ – تقسيم القراءة على أساس الأغراض الخاصة للقارىء :

من حيث الأغراض الخاصة التى تدفع الإنسان إلى القراءة نجد أنواعاً كثيرة للقراءة ، فمثلا نجد الأطفال يقرؤون بحثاً عن معلومات تتصل بمشكلة يواجهونها ، أو إتباعاً لإرشادات أو توجيهات تساعدهم على القيام بعمل من الأعمال ، كما نجد الكبار يقرؤون لبزداد فهمهم لموقف من المواقف أو لحل مشكلة اجتماعية تقابلهم ، وحين نخضع الخطوات أو العمليات التى تتضمنها هذه الأنواع من القراءة للتحليل نلاحظ بينها فروقا مهمة ، فمن الواضح مثلا أن العمليات العقلية التى تحدث فى أثناء القراءة للاجابة عن سؤال يتطلب من القارىء إصدار حكم من الأحكام تكون أدق من القراءة التى يقوم بها القارىء للاجابة عن سؤال يتضمن معرفة حقيقة من الحقائق ، فليس على القارىء فى الحالة الأخيرة إلا أن يدرك العناصر المتعددة للمعنى ثم يتعرف الكلمة أو العبارة الخاصة التى تجيب عن السؤال ، على حين أنه فى الحالة الأولى لابد أن يقوم بقدر كبير من التحليل والتأمل وتنظيم الأفكار . كيف يمكن أن نفسر هذه الفروق ؟ حينما يقرأ الإنسان لغرض معين فإن إنتباهه

يتجه إلى معان معينة أكثر مما يتجه إلى معانى أخرى ، ثم إن هذا الغرض إلى جانب ذلك يدفعه إلى أن يستعمل الحقائق التى فهمها استعمالا معيناً ، فهو فى مناسبة من المناسبات مثلا يقتصر على تذكر الحقائق التى فهمها ، بحيث يستطيع أن يلقيها على إخوانه فى الفصل ، وهو فى مناسبة أخرى يتأمل معنى العبارات التى قرأها ليستخدمها فى حل مشكلة من المشكلات .

ولقد كشفت الأبحاث التى أجراها جد وبزويل فى المعمل على أن أى تغيير فى الغرض الذى يقرأ من أجله القارىء يؤدى إلى فروق فى العمليات العقلية التى تتضمنها القراءة ، وآية ذلك أن السجلات التى حصلوا عليها لحركات العين دلت على أن كثيراً من التلاميذ لم يدربوا تدريباً كافياً على القراءة لأغراض مختلفة . وبناء على ذلك يقرر ن أن على المدرسة إذا كانت تريد من التلاميذ أن يقوموا بالقراءة لأغراض مختلفة أن تمرنهم على هذه الأنواع .

لم يبق بعد ذلك إلا أن نسأل عن الأغراض الخاصة التى تدفع بالتلاميذ إلى القراءة ، ويمكن أن نلخص هذه الأغراض الآتية فى أن التلميذ يقرأ : ليجد الإجابة عن أسئلة معينة أو ليتتبع سلسلة من الأحداث ، وليقرر هدف الكاتب وغرضه ، أو ليعرف الفكرة الرئيسية فى القطعة ، وليتعرف الحقائق المعروضة عليه ، أو ليستمتع بالقصة التى يقرؤها ، وليكتشف أهم النقاط فى القطعة والتفصيلات التى تؤديها ، أو ليختار الحقائق التى تتصل بمشكلة من المشكلات ، أو ليختبر صحة بعض القضايا المعروضة ، وليجد الحقائق التى تؤيد وجهة نظام ما ، أو ليستنتج بعض النتائج من المادة المقروءة ، وليكشف عن مشكلات جديدة فى حاجة إلى البحث والدرس ، أو ليتذكر ما قرىء ، ليتابع فى سرعة ودقة التعليمات والتوجيهات .

والخلاصة أننا إذا ضممنا نتائج الأبحاث العديدة التى أجريت فى أغراض القراءة فإننا نستطيع أن نستنتج نتائج واضحة : الأولى : أن القراءة تستخدم

لأغراض متعددة كثيرة ، والثانية : أن أغراض القراءة فى مادة واحدة من مواد المنهج تختلف عنها فى مادة أخرى ، والثالثة : أن هذه الأغراض تتغير كلما تغيرت مرحلة الدراسة . وبناءعلى ذلك كله يتضح أن على المعلمين فى جميع المواد وفى جميع مراحل التعلم أن يمرنوا تلاميذهم على أنواع القراءة المختلفة التى سوف يقومون بها .

٤ — تقسيم القراءة على أساس المادة المقروءة :

هذا التقسيم أساسه العلاقات التى بين الأفكار فى القطعة ، فمثلا تعرف الجغرافيا أحيانا بأنها العلم الذى يبحث فى العلاقات بين الظروف الطبيعية والبيئة والنشاط البشرى ، وبذا تصبح قراءة القطعة الجغرافية قائمة على أساس تفسير الحقائق المعروضة ، وإدراك العلاقات بين النشاط البشرى والبيئة ، ويترتب على ذلك أن الطفل أو البالغ قد يقرأ لا لشىء إلا لجمع الحقائق ، ولكنه فى هذه الحالة لا يفسر ما يقرأ تفسيراً جغرافيا ، لأنه يرى نفسه أمام نوع من القراءة تتحكم فيه حقائق المادة المقروءة وطبيعتها وأقدر الناس على غرس عادات هـــذه الأنواع من القراءة هم المعلمون المتخصصون فى هذه المواد .

ولنضرب بعض الأمثلة التى تزيد من توضيح العلاقات التى تتضمنها المـــادة المقروءة ، وليكن المثال من مادتى التاريخ والاجتماع ، يذهب بعض المؤرخين إلى أن الحقائق الاجتماعية التى حدثت فى الماضى ليس من الضرورى أن تكون حقائق تاريخية ، إذ أن الحقيقة الاجتماعية لا تصبح حقيقة تاريخية إلا إذا كانت جزءاً من فكرة تاريخية متكاملة ، لأن التاريخ عندهم لا يعنى بالشئون البشرية التى حدثت فى الماضى عامة ، وإنما يعنى بالأشياء المتميزة الفريدة التى حدثت فى تاريخ الإنسان .

وينبغى على ذلك أن الشخص الذى يقرأ قراءة تاريخية عليه فى أثناء القراءة أن يقوم بسلسلة من العمليات الفكرية تقابل هذه العلاقات محاولا أن يدرك الأحداث المتميزة الفريدة ، وارتباط بعضها ببعض . أما إذا عنى

بالعناصر المشتركة التى توجد بين الحقائق الاجتماعية الماضية . وعنى بمعرفة الطريقة التى تتكرر بها هذه الحقائق الاجتماعية ، وأعنى بالوصول إلى تعميمات أو قانون يتصل بألوان النشاط الاجتماعى ، فإنه يستخدم فى هذه الحالة منطقا آخر فى القراءة هو منطق الاجتماع لا التاريخ ، وبذا تصبح قراءته اجتماعية ، وربما اعترض المتخصصون فى هذين العملين على هذه التعريفات وليس غرضنا هنا الدفاع عن صحة تعريف كل منهما . ولكن المهم أن ندرك أن المادتين أو العملين يتضمنان أنواعا مختلفة من العلاقات وهما بذلك يتطلبان طرقا مختلفة للقراءة .

ويمكن أن نميز فروقا كهذه فى كثير من مواد المنهج . فإذا أخذنا الأدب مثلا نجد أن المادة المقروءة من قصص ومقالات وخطب وتمثيليات ، تتطلب أنواعا عدة من التفسير ، ثم أننا نجد فى كثير من الأحيان أن المادة المعروضة فى علم من العلوم ينبغى أن تفسر فى ضوء العلاقات التى تعنى بها وتبرزها العلوم الأخرى ، فالحقائق التى يعرضها التاريخ مثلا ينبغى أن تفسر أحيانا فى ضوء حقائق الجغرافيا والحقائق التى تعرضها الجغرافيا ينبغى أن تفسر فى ضوء معانيها الاقتصادية والتاريخية ، ولذا ينبغى على المعلم أن يحقق أنواع العلاقات التى تقوم عليها القطع المختلفة ، ثم عليه بعد هذا أن يوجه التلاميذ ويرشدهم فى قراءة هذه المواد . وبذا يتضح لنا أن الفارق الرئيسى بين مسئولية مدرس القراءة ومدرس المواد المختلفة فى تنمية العادات الصحيحة فى القراءة أن مدرس القراءة أو اللغة مسئول عن تنمية الاستعدادات العامة للعادات الأساسية التى تنبنى عليها أنواع القراءة المختلفة ، أو بعبارات أوضح المهارات والقدرات المشتركة بين جميع مواد المنهج . ومدرسو المواد المختلفة مسئولون لا عن تطبيق هذه العادات والاستعدادات فى موادهم الخاصة فحسب ، بل عليهم أيضا أن يعنوا بتنمية طرق التفسير والتفكير المختلفة التى تنبنى عليها موادهم ، بهذا التحديد الواضح للمسئوليات يمكن أن نوفر التوجيه الرشيد فى القراءة .

يبقى بعد ذلك سؤال جوهرى هو : ما العناصر المشتركة فى القدرة على القراءة ؟ حينما تبين أن عملية القراءة ذات عناصر متعددة ، وأنها تختلف باختلاف المواقف التى تدعو إليها ، أخذ الباحثون يتساءلون عن طبيعتها وعن العناصر المشتركة التى توجد بينها ، وقد استخدم الباحثون فى دراستهم لهذه العناصر المشتركة طريقتين : طريقة الارتباط ، والتحليل العاملى . وباستخدام طريقة الارتباط وجد هيليارد منذ ربع قرن أن العناصر المشتركة تتضمن : إستعداداً فكريا ناشطا مستطلعا ، وثروة لفظية مناسبة . وقدرة على ربط الأفكار بعضها ببعض وتنظيمها (١) . وباستخدام طريقة التحليل العاملى وجدت « أديث جاى » عاملا مشتركا فى جميع مواقف القراءة ، يمكن أن يقاس بتعيين قدر مقروء يتطلب غرضا أو إطاراً فكريا ، ويتطلب القدرة على الاحتفاظ باتجاه عقلى مناسب لهذا الغرض ، القدرة على الانتقال بين مراكز الانتباه المختلفة كلما تقدم الإنسان فى القراءة .

ولقد جاءت نتائج هذه الأبحاث وأمثالها تؤيد إتجاه القائلين بضرورة العناية الشديدة بما يسمى بالمهارات الأساسية فى القراءة ، هى الإحساس البصرى الدقيق بالكلمات ، والإدراك الواضح للمعانى ، ووعى بأهمية المفاهيم والمهارات العقلية العامة التى تعتبر أساسية فى تكييف القارىء لنوع القراءة التى يقرؤها فى المواقف المختلفة .

وهذه المهارات الأساسية تتطلب ميلا إلى الاستزادة من المعرفة ، والقدرة على حل سلسلة من المشكلات التى يواجهها الإنسان فى أى مواقف القراءة ، والقدرة على تعرف مشكلات جديدة عندما تظهر ، على تحويل الانتباه بسرعة من مشكلة إلى أخرى . وهذا النحو من

---

(١) Hilliard, G.H. : Probable Types of Difficulties Underlying the Scores in Comprehension Tests. Univ. of Iowa Studies. in Ed. Vol. 2. No. 6, 1924, P. 50.

تصور العناصر المشتركة فى القراءة الفعالة يتلاءم مع ما سبق أن قلناه عن مفاهيم القراءة ، كما يتلائم مع ما سبق أن قلناه من أنها تختلف باختلاف الغرض وباختلاف المادة المقروءة .

ولنا الآن أن نتساءل ما أغراض القراءة وعاداتها ومهاراتها ؟ ، ماذا نعمل فى مدارسنا لكى تكون عند التلاميذ المهارات والقدرات والميول المشتركة بين جميع ألوان القراءة ؟ وما التغيرات التى يجب إدخالها على مناهج القراءة عندنا لكى تحقق هذا الغرض ؟

ثالثا : أغراض القراءة وعاداتها ومهاراتها

من أهم الأغراض فى منهج تعليم القراءة أن يصل التلاميذ إلى مستوى عال من القراءة بجميع أنواعها ، ويقتضى تحقيق هذا الغرض حصصا لتعليم القراءة وخطة مرسومة تكفل النمو المنتظم المتناسق فى العادات والمهارات والقدرات الأساسية فى تعليمها وهذه الخطة تقوم على أساسين . الأول : البداية الصالحة ، لكى نضمن منذ البدء تكوين الاتجاهات العقلية السليمة والعادات الصحيحة ، والثانى : العمل على ترقية هذه العادات والميول والوصول بها إلى أرقى الدرجات فى جميع ألوان القراءة داخل المدرسة وخارجها(١) .

١ – الأغراض الخاصة لتعليم القراءة :

ترمى معظم ألوان القراءة إلى أغراض خاصة تتمثل فى : تنمية خبرات التلاميـــذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية ، صقل أذواقهم ، أثارة شغفهم بالقراءة ، تكوين شخصيات متوازنة حساسة متكاملة تستطيع أن تستخدم خبرات الأجيال السابقة فى حل ما يواجهها من المشكلات ، ولكى نصل إلى هذه الغايات ينبغى أن

---

(١) محمود رشدى خاطر ـ المرجع السابق طبعة ٢٩٦٩ .

تكون المادة المقروءة على درجة كبيرة من التشويق ، وأن تشبع غرضا عند القارىء ، كما ينبغى أن تكون ملائمة لمستوى تقدمه ، وأن تتحدى مع ذلك تفكيره .

ويمكن أن تقسم أغراض القراءة إلى مجموعتين : الأولى تشتمل على الأغراض التى تشترك فيها حصة القراءة مع غيرها من حصص المواد الأخرى وهى : إثارة الشغف والاهتمام بتعلم القراءة ، وتنمية الكفاية فى القراءة الصامتة وفى الجهرية أعنى ذلك ، وتوسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله عن طريقها ، وحفزه إلى الدأب والاستزادة من فرصها ما أمكن ، وتنمية قدرته على اختيار المادة الصالحة ، وتعرف مصادرها المختلفة والقدرة على استخدامها ، وإرهاف حسه بجمال الكلام وتنمية متعته به .

أما المجموعة الثانية فتشتمل على الأغراض المباشرة لدرس القراءة ؛ ويمكن أن تحدد هذه الأغراض على النحو التالى : توفير العوامل التى تؤدى العادات والاتجاهات العقلية الأساسية التى تتضمنها القراءة الصامتة والجهرية ، ويشمل هذا الغرض أيضا دراسة تقدم التلاميذ فى القراءة ، والعناية بتوفير الناحيتين الاصلاحية والعلاجية ، وجعلها ملائمتين لحاجاتهم الفردية وما يجدون من صعوبات ، وكذلك العمل على تنمية العادات والمهارات والاتجاهات العقلية المشتركة بين جميع مواقف الدرس والاستذكار فى مواد الدراسة المختلفة ، فلا شك أن مواقف الدرس والاستذكار لا تنفرد بها مادة معينة ، وليس من الصواب أو الاقتصاد أن تقوم كل مادة على حدة بتمرين التلاميذ على مواجهتها ، فلم يبق إلا أن تقوم حصة القراءة بتعرف حاجات التلاميذ فى هذه المواقف وإشباعها إشباعاً يمكنهم من السير فى مواد الدراسة المختلفة بسهولة ، ولكن ينبغى ألا نفهم من هذا بحال ما أن حصة القراءة يجب أن يخصص الجزء الأكبر منها للنواحى الشكلية . فلقد بينا سابقا أن المادة ينبغى أن

تكون مشوقة تتحدى تفكير التلاميذ وحيويتهم ، وبينا أيضا أهمية نواحى الفهم والتفاعل فى تعليم القراءة .

٢ – العادات والمهارات والميول الأساسية فى تعليم القراءة :

تنمية العادات والمهارات والميول الأساسية فى تعليم القراءة تنمية منظمة متناسقة هى إحدى المسئوليات الكبرى فى منهج تعليم القراءة ولذا يجب أن نتعرف هذه العادات والميول والمهارات ونحددها تحديداً مفصلا قبل أن نخوض فى الخطة التى تتبع فى تنميتها فهناك عادات وميول مشتركة بين معظم مواقف القراءة وتتمثل فى : الإقبال على القراءة فى تطلع واستباق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها وهذا من أهم الميول التى ينبغى أن نعنى بتكوينها منذ البدء ، والدقة فى تعرف الكلمات ، والسرعة فى القراءة وتوسيع مدى هذا التعرف ، والسير فى إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار على طول السطر فى تتابع والتظام والدقة فى الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذى يليه . وتعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ، وعلامات الوقف والوصل ، ونظام الفقرات ، واستخدام الأنماط المختلفة وعلامات الترقيم ، والهوامش ، واستخدام الإشارة إلى المرجع فى أسفل الصفحة . هى أيضاً من المهارات الأساسية التى ينبغى أن نعنى بتكوينها فى تعليم القراءة . واتباع العادات الصحيحة فى القراءة ، مثل إمساك الكتب ، وإتخاذ جلسة أو وقفة معينة وهناك ميول وعادات خاصة بالفهم والتفسير ، فالفهم الدقيق للقطعة المقروءة والتفاعل معها يتطلب معرفة واضحة لمعانى الكلمات والتراكيب وفهمها ، وإدراك العواطف والمثل التى يعبر عنها الكاتب يتطلب تمثلها تمثلا صحيحاً . ولكى يستطيع القارىء أن يفهم ويتفاعل مع ما يقرأ ينبغى أن يكون عنده قبل البدء بالقراءة شغف بما يقرأ ، ودوافع قوية مسيطرة توجهه إلى قراءته . وإلى جانب ذلك عدد كبير من المهارات والعادات التى تندرج تحت الفهم والنقد والتفاعل وسوف نعرض لها هنا متصلة بأنواع القراءة .

(ا) **القراءة الخاطفة** ، وتتضمن : تركيز الانتباه فى محتويات المقروء القدرة على ربط الرموز بالأفكار التى تدل عليها ، القدرة على اشتقاق المعانى من النص والصور ، توقع المعانى والأفكار من السياق، تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق ، مزج المعانى المتصلة فى وحدات فكرية كبيرة ، تصنيف الحقائق وتنظيمها ، تعرف المعانى الأساسية نقد الحقائق المعروضة فى ضوء الخبرات السابقة ، تكوين رأى فيما يقرأ الإنسان ، وتقليب النظر فيه على أساس هـذه الحقائق ، الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة فيه أو متصلة به .

(ب) **قراءة الدرس أو قراءة الاستذكار والتحصيل** : ونظراً إلى إلى أن الصلة وثيقة بين هذا النوع من القراءة والنوح السابقة نجد أن كثيراً من العادات والمهارات أو الميول التى عرضناها فى القراءة الخاطفة تؤدى وظيفتها أيضاً فى معظم مواقف الدرس والتحصيل . ولكن ينبغى أن نضيف إلى النواحى السابقة ما يأتى : والكشف عن أوجه التشابه أو الافتراق بين الحقائق المعروضة ، وإختيار حقائق منها معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها فى ذاتها أو فى حياة الا ارىء ، والقدرة على التفريق بين الحقائق والآراء ، ومعرفة الأساليب والعلل والعوامل التى تؤدى إلى نتائج معينة فى القطعة المقروءة ، والأدلة التى يعرضها الكاتب والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة . تصنيف المعلومات المستقلة عن طريق القراءة وتنظيمها ، وقد دلت التجارب على أن التلاميذ الذين لم يكتسبوا عادات القراءة التحصيلية يمكن مساعدتهم على اكتسابها إذا استطعنا أن نثير عندهم البواعث القوية ، وأن نوفر لهم التوجيه الصحيح .

(ج) **قراءة التذوق** : لا شك أن التذوق يتوقف إلى حد كبير على فهم المقروء ونقده والتفاعل معه . ولذا نجد أن كثيراً من العادات والمهارات التى ذكرناها من قبل تؤدى وظيفتها هنا أيضاً ولكن الأذواق والميول كما سبق أن قلنا إنما تتكون نتيجة لخبرات تعليمية تلعب فيها

الانفعالات الدور الرئيسى ، وهذا العنصر الانفعالى يتطلب إضافة بعض الميول والعادات مثل البدء فى القراءة بروح التقدير لما يعرضه الموضوع ، والتأمل فيه وفيما يعرضه ، وتقمص للشخصيات والقيم والعواطف فيه ، والمشاركة الوجدانية للكاتب فى المواقف الاجتماعية ، والحالات الوجدانية ، أو الحوادث التى تتناولها المادة المكتوبة ، والجوانب المشرقة فى أسلوب الكاتب فى ضوء ما يتناول من الصور ، ونمط العرض وفق العبارة .

ونحب أن نكرر هنا ما سبق أن قلناه كثيراً من أن الغرض الذى يقرأ الإنسان من أجله يحدد — إلى درجة كبيرة — العمليات التى يقوم بها فى أثناء القراءة فمثلا نجد أن التحليل والاختيار والحكم تسود حين يقرأ الإنسان ليكشف نقطة مهمة فيما يقرأ أو ليجد قطعة تتصل بمشكلة يقوم بدراستها ، وأن الربط والتنظيم أساسيان حينما يهتم بإدراك طريقة الكاتب فى العرض أو التحقق من صحة الخبرة فيه ، وأن النقد والتقويم مهمان حينما يكون العرض من القراءة تقويم القضايا المعروضة أو إدراك مدى صلتها بالموضوع ... الخ ، وحينما يكون الغرض اختيار صحة الأدلة التى يسوقها الكاتب نجد أن الاحتفاظ والتذكر والربط والتنظيم عمليات رئيسية فى القراءة وأخيراً نجد أن الاستجابات الانفعالية للاحداث والمواقف المعروضة تبرز حينما يقرأ الانسان للاستمتاع .

أما القراءة الجهرية فتعتمد على إتقان القارىء للعادات الأساسية فى تعرف الكلمات . ودقة النطق ، وإخراج الحروف ، والفهم ، والتفاعل وهذا كله قدر مشترك بينها وبين القراءة الصامتة إذا استثنينا عادات النطق وإخراج الحروف ، فالقراءة الجهرية تزيد على القراءة الصامتة فى الميول والمهارات التى تتصل بوجود دافع واضح بأن يقرأ الإنسان للآخرين ، أو إحساس بأهمية الرسالة التى ينقلها لهم ، وتقدير موقف المستمع ، والشعور بالحاجة إلى تمثيل العلاقات التى توجد فى القطعة عن طريق العرض الشفوى ، والتعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة

ومواقف الشخصيات فى الموضوع ، والملاءمة بين الصوت والانفعالات وموسيقا الشعر ، والثقة بثبات الحركة الجسمية المنضبطة ، والتنفس المنظم والقدرة على الآداء الشفـــوى الطبيعى المتحرر من التوتر. كل هذه الصفات فى القراءة الجهرية تشير إلى مشكلات تعليمية مهمة ، وكل عادة من هذه العادات لابد من تنميتها بانتظام فى مواقف باعثة على القراءة ، كذلك ينبغى أن نعنى بتنمية الاتجاهات العقلية المناسبة عند المستمعين مثل الانتباه الواعى للمادة المقروءة والاستجابة لها .

٣ ــ استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات :

من أهم واجبات المدرسة أن تتيح للتلاميذ فرص التمرين على استعمال أنواع المطبوعات المختلفة ، وهذا الاستعمال يتطلب جملة من العادات والمهارات يمكن أن نلخصها على النحو التالى :

(ا) فى استعمال الكتب ومصادر المعلومات ينبغى إتقان فتح الكتب وقلب الصفحات ، والعثور على الصفات المطلوبة . يضاف إلى ذلك استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التى توجد فى أواخر الكتب . استخدام القاموس فى العثور على معانى الكلمات ونطقها واختيار المعنى المناسب للنص الذى تقرؤه . استعمال مصادر المعلومات الأخرى ، وهذه ينطوى تحتها سرعة العثور على المراجع واختيار المعلومات المطلوبة وتكوين المواد التى عثرنا عليها واختيار أجزاء معينة من المعلومات التى فى هذه المراجع وتنظيم المواد التى تستقى من مصادر مختلفة .

(ب) استعمال المكتبة ، وفيما يتعلق بها ينبغى : معرفة شروط المكتبة وامتيازاتها وتسهيلاتها وطرق استعارة الكتب وردها ، استخدام الفهارس والقوائم فى العثور على الكتب وما إلى ذلك ، وبالإضافة إلى هذا يجب تمرين التلاميذ على التأكد من درجة الدقة بالمرجع الذى يقرؤونه ، والنقط

التى تجب العناية بها فى هذه الناحية ، وتاريخ طبع الكتاب ، وعمل المؤلف وشهرته ، وطبيعة الأدلة التى يسوقها والشواهد التى يعرضها وما إلى ذلك ، وعن طريق اتصال التلاميذ اتصالا منتظما مستمراً بهذه المصادر المختلفة يكتسبون العادات المتصلة بالمكتبة ، بحيث تصبح جزءاً أساسياً فى قراءتهم . ولا شك أن درس القراءة لن يحقق أكثر من بداية طيبة فى تنمية العادات التى تساعد فى استخدام المطبوعات . ولذا ينبغى أن يتاح للتلاميذ إلى جانب الدروس المخصصة للقراءة — فرص لتعلم استخدام المكتبات على أن تشارك فى ذلك مواد الدراسة الأخرى ، وهذا التحليل لعادات القراءة الأساسية ومهاراتها ليس تحليلا كاملا شاملا ، ولكنه على أى حال يبين لنا المشخصات العامة والحدود الواسعة للمشكلات التى يواجهها المدرسون فى القراءة . ولكى يستطيع المدرسون أن يوجهوا تلاميذهم التوجيه الصالح لا بد من وجود المادة التى تشبع حاجات التلاميذ واهتماماتهم والتى تلائم صعوبتها مستواهم العقلى واللغوى . وإلى جانب هذه المادة ينبغى أن يتوافر أيضاً عند المدرس الفهم الواضح للطرق الملائمة لتنمية العادات والمهارات والميول السليمة ، فينبغى أن يعرف : أى العادات والمهارات اكتسبها التلميذ وأتقنها اتقاناً تاماً ؟ وأيها يحتاج إلى تدريب وتصفية ؟ وأيها يحتاج إلى بداية فى التعلم ؟ ومن أهم ما ينبغى أن نلتفت إليه ملائمة تعليم القراء لمرحلة النمو العامة التى يجتازها المتعلمون ولنواحى شغفهم وقدراتهم ومستوياتهم التحصيلية . ولن يتسنى لنا أن نعين تلاميذنا على التقدم السريع فى القراءة إلا إذا كانت هناك خطة مرسومة فى دقة وعناية تبين ألوان النشاط التى يمكن إدخالها فى القراءة بحيث تشبع شغف التلاميذ وترضى أغراضهم وتتحدى قدراتهم .

٤ — حركات العين فى القراءة :

هناك ميدان من ميادين البحث هو دراسة حركات العين فى أثناء القراءة . وأهمية هـــذا البحث ترجع إلى دلالة حركات العين على العمليات العقلية فى أثنائها . وهذا من أوائل البحوث المتخصصة فيها،

وهو فى أوائل القرن العشرين وأواخر القرن التاسع عشر . وفيه استخدام العلماء فى أبحاثهم جملة من الطرق وصلت إلى الذروة فى تحسينها، باكتشاف آلة إسمها (أوفتالموجراف) ، وكانوا قبل ذلك يمارسون جملة من الطرق البدائية ، كمراقبة حركات العين من خلال ثقب فى الورقة ، ولكن اختراع هذه الآلة ضبط هذه العملية تماماً . فباستعمالها أخرج فيلم مصورة فيه إنتقالات العين فى أثناء القراءة ، وثبت من حركاتها أنها عبارة عن وقفات وقفزات ، وهذه السلسلة من الوقفات والقفزات تمكن القارىء من إدراك الكلمات الموجودة فى السطر ، فالوقفة الواحدة عادة تأتى بين كتل من الكلمات ، وظيفتها تعرف عدة كلمات ، وعدد الكلمات التى تدرك نيها تسمى (مدى التعرف) ، وهى تقف فترة وتقفز قفزة ثانية ، فتدرك أيضا عدة كلمات . . وهكذا . والوقت الذى تأخذه فى أثناء وقفتها يسمى (سرعة التعرف) ، أى أن حوالى (١/٢ – ١/٥) الوقت فى القراءة يضيع فى الوقف . والقارىء الجيد هو من يكون مدى تعرفه واسعاً أى عدد الكلمات التى يدركها فى الوقفة الواحدة أكبر . وأكبر عدد حتى الآن ٣ كلمات . وفى سرعة التعرف وجدن القارىء المتوسط يأخذ ١/٢٥ من الثانية فى الوقفة الواحدة ونريد أن تعرف جملة وقفات : الحركة الأولى : الرجعية حينما تنتقل من آخر السطر إلى السطر التالى ، والذى يحدث أنها لا تقف عند أول كلمة بل تقف إلى اليسار قليلا ، أى بين الكلمتين الأوليين تقريباً . الحركة الثانية : وتوجد عند القراء الضعاف وهى كثرة وجود الحركات الرجعية . وإذا أضفنا إلى هذا أن سرعة القارىء مع الفهم الذى يكاد يكون لا شىء نرى أن قراءتنا أذ ذاك تكون عقيمة ، لأنه هناك القارىء السريع الذى يفهم أولا يفهم والبطىء الذى يفهم أو لا يفهم ، ولهذا يجب أن نعود التلاميذ عادات أساسية فى القراءة من أهمها : إنتقال العين من اليمين إلى اليسار، تعويد العين الوقفات المضبوطة التى تدرك فيها أشياء كلية ، وهذا يترتب عليه سرعة القراءة ، ومن ثم يتضح العيب الجوهرى فى الطريقة الجزئية والذى يجب أن يعالج منذ البداية ، الحركات الرجعية طبيعية ، وتؤدى

وظيفة أساسية ، هى أن القــارىء يثبت من الفكرة إلا إذا زادت الحركات الرجعية أصبح عند القارىء خلل فى القراءة أن التلميذ لايصل إلى المستوى من التنقلات والحركات مرة واحدة ، بل لابد أن ينمو ، وكلما زاد نموه زاد مدى التعرف ، وزادت سرعته ، ترتب عليه أن يكون الفهم أقوى وأيسر . القارىء الجيد هو الذى يستطيع أن يلائم بين غرضه وسرعته فى القراءة ، فتنخفض سرعته عن القراءة للدراسة ، ويسرع عند البحث عن المراجع مثلا ، ومشكلة القراءة مشكلة عالمية لها عيادات تسمى عيادات القراءة على يد إخصائيين فى القراءة ، وآخرين من السيكلوجيين ، وفيها بعض الاختبارات ، التى يستطاع بها تحديد تأخر المتأخر وما ينبغى أن يقف عنده فى القراءة وتحديد ناحية تأخره كالسرعة مثلا ، أو حركات العين ، أو أمور نفسية ، أو إنفعالية ، أو نواح جسمية كعدم الترابط فى أعصاب العين . ويتم العلاج بجهاز بسيط ، ويتأخر علاج السرعة إلى آخر العلاج ، وذلك بالتغلب على العادات القديمة البطيئة بأسطوانة تدور حسب السرعة المطلوبة ، ويستطيع الإنسان أن يقرأ بسرعة (٣٠) كلمة فى الدقيقة ، والقارىء المصرى يقرأ بسرعة أقل من ذلك بكثير ، وذلك راجع إلى عوامل كثيرة من أهمها طبيعة اللغة ، ويمكن قياس السرعة فى القراءة ، وذلك بعد الاسطر ، وأخذ عينات من عدد الكلمات فى السطر ، ويضرب عدد الكلمات فى عدد الأسطر فيكون الناتج عدد الكلمات فإذا ضبطنا الوقت فى بداية القراءة وفى نهايتها بحساب الزمن وقسمة الكلمات عليه ينتج عدد الكلمات فى الدقيقة الواحدة . ويحسن أجراء مثل هذه الاختبارات فى أول العام الدراسى لمعرفة سرعة التلاميذ فى القراءة ، وكذلك يجب أجراء إختبار لمعرفة مدى الفهم عندهم وذلك بوضع أسئلة موضوعية حول الحقائق الداخلية فى القطعة ، فلو إبتدأنا بهذا فى أول العام ، وكان التقويم دوريا فى كل شهر لقياس الفهم والسرعة أمكن استنتاج نتائج التعلم فى القراءة وفى القراءة الجهرية تنتقل حركات العين كما هى فى الصامتة ، والمدى بين الصوت والعين هو الفرق بين الصوت والعين . وكلما كان هذا المدى أوسع كانت

القراءة الجهرية أجود وهذا يشدنا إلى دراسةوسائلالاتصال بالجماهير ، وقد يكون هذا الاتصال بالسينما والصور ، وفيه تعطى مجموعة من الرموز مكتوبة أو مسموعة يحدث لها إستجابة عند الطرف الآخر . والاختبارات التى أجريت على الطريقة التى يقرأ بها الإنسان دلت على أن الإنسان يقرأ عن رغبة فى ما يرى فيه أمرين . ما يؤيد معلوماته وأهواءه ، وما يساعده على إشباع حاجة من حاجات المعطاة ، فيجب أن نعود التلميذ أن يأخذ الكتاب بشىء من العطف ، ولا يحدث بينه وبين الكاتب خصام قبل أن يتناول كتابه ، ويحاول أن يفهم وجهات نظره حتى يستطيع أن يتناوله تناولا سليما .

رابعاً – مراحل تعليم القراءة

المرحلة الأولى الاستعداد للقراءة :

وتستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى وأحيانا بضعة أشهر من السنة الثانية . والغرض الأكبر من التعليم فى هذه المرحلة توفير الخبرات والمرانة الكافية التى تنمى عند الأطفال الاستعداد للقراءة . وينبغى بالإضافة إلى ذلك أن تتخذ التدابير للتغلب على نواحى النقص الجسمية والانفعالية التى تعوق التقدم فى القراءة . وتستلزم هذه المرحلة توافر عوامل عقلية . بحيث يدخل الطفل المدرسة وعمره العقلى ٦ سنوات . كما تستلزم خبرات النوعة ، وثروة لغوية يتكلم بها ويطلب ويحكى . وقدرة على استعمال هذه الثروة اللغوية ، وأخيراً تستلزم نضجا اجتماعياً يمكنه من الجلوس مع زملائه والتكيف والانسجام معهم فى المرحلة الأولى .

ويؤكد الباحثون فى القراءة أهميه هذه المرحلة . فالطفل الذى يشغف بالقراءة فى أية سن إنما يتسنى له ذلك بناء على خبرات سابقة فى المنزل أو المدرسة ، كأن أطلع على الصور الموجودة فى كتب شائقة قدمت إليه ، أو حكى له أبواه ومعلموه قصاصاً منوعة . وشجعوه

على أن يجد لنفسه قصصاً عن طريق تتبع الصور التى فى هذه الكتب وربما تحدث مع رفقائه عن هذه القصص ، والمهم أن هذه العمليات كلها قد أكسبته مهارة وسهولة فى استعمال الأفكار ، كما أنها أكسبته سعة فى مفردات القراءة وعادات التعبير الصحيح . وبهذه الوسائل وغيرها من الخبرات نجد أن الآباء والمعلمين يستثيرون الشغف بالقراءة ويوفرون الفرص للتقدم فى تعلمها . وعلى العكس من ذلك نجد أن كثيراً من الأطفال الذين تعوزهم هذه الفرص ينفرون فيما بعد من قراءة الصفحة المكتوبة ، وحينما يتعلمون القراءة نجد أن استعدادتهم واتجاهاتهم العقلية العامة من أهم العوامل فى تأخرهم وقد حظيت العوامل التى تؤثر فى الاستعداد للقراءة بدراسة الباحثين خلال العقد الثانى والثالث من هذا القرن ، وهناك الآن شبه إجماع على أن النجاح فى القراءة يتوقف على النضج الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى للتلاميذ ، كما يتوقف على تكييف تعليم القراءة تكييفا يلائم حاجاتهم .

وتصنف العوامل التى تتدخل فى تكوين الاستعداد للقراءة تحت ثلاثة أصناف : الصنف الأول النمو العقلى ويتمثل فى القدرة على تذكر أشكال الكلمات ، والقدرة على التفكير المجرد ، والعمر العقلى . والصنف الثانى النمو الجسمى ويتمثل فى الصحة العامة والبصر والسمع . والصنف الثالث نمو الشخصية ويتمثل فى الثبات الانفعالى ، الاتجاهات الانفعالية ، العادات الحسنة التى تساعد على التكيف بالبيئة المدرسية فإذا أردنا التعرض بالتفصيل لبعض هذه العوامل فيمكن أن نذكر منها النواحى التالية على أنها دلائل نستطيع أن نتبين فيها مايلى الخبرة الواسعة ، والسهولة فى استخدام الأفكار والتمكن من صياغة الجمل البسيطة ، والقدر الكبير من المفردات ، وسلامة النطق ، والدقة فى التمييز البصرى والسمعى ، والشغف بتعلم القراءة . هذا إلى غير ذلك من النواحى العقلية التى تدل على الاستعداد لها .

وموقف المعلم إزاء هذه المرحلة هو معرفة الذين تكون لديهم الاستعداد ، وبدء تعليمهم للقراءة ، ومعرفة الذين لم يتكون لديهم الاستعداد ، ومحاولة

تكوين هذا الاستعداد عندهم ويمكن أن تكون بطريقتين : الطريقة الأولى غير مباشرة ، لاتعتمد على الصفحة المطبوعة ، وإنما تعتمد على توسيع الخبرات عن طريق الألعاب والنشاط الاجتماعي المختلف . والطريقة الثانية مباشرة ، وتقوم على أساس تقديم كتب لاعانة التلاميذ على تكوين هذا الاستعداد . فنجد مثلا فى الكتب الأمريكية ثلاثة كتب يعرفها الولد قبل أن يبدأ تعلم القراءة فعلا ، وهى عبارة عن صور خالية من الكلام وفى الوقت نفسه تنقل التلميذ عن الأمور المحسوسة المشاهدة إلى الأمور الرمزية فى الصورة أمامه ، ويتمرن التلميذ على بعض العلاقات فى هذه الصور كالعلاقات المكانية ونحوها ، وتعتمد كذلك على العلاقات الاجتماعية . وتقتصر الكتب المصرية على تكوين الاستعداد بايراد عدد قليل من الصور ، يتم فيها عرض أطفال القصة والحيوانات واللعب ونحوها .

المرحلة الثانية البدء فى تعليم القراءة :

وتبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يكون نموهم عاديا فى السنة الأولى الابتدائية . وفيها يكتسب التلاميذ الشغف الشديد بتعلم القراءة ، والميل للتفكير فى أثنائها . وفى هذه المرحلة أيضاً يتعلمون الاستمرار فى القراءة ، ويقرؤون القطع السهلة فى شغف شديد للموضوعات التى يقرؤونها ويبدؤون أولى خطوات الاستقلال فى القراءة وهنا يعرض السؤال : متى ينبغى البدء يختلف باختلاف قدرة الأطفال على التعلم ، ومرحلة النمو التى يجتازونها وطبيعة القراءة الأولى الابتدائية ، إلا فى الحالات النادرة ، فالتلاميذ الممتازون فى ذكائهم الذين يظهرون تقدما واضحا سريعاً فى جميع نواحى النشاط يمكن أن يبدأ تعليمهم القراءة قبل ذلك .

وينبغى للقراءات الأولى أن تنبع من أنواع النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ ، ولقد أثبتت الخبرة والتجارب أن معظم التلاميذ يكونون مستعدين للبدء فى تعلم القراءة فى أوائل السنة الأولى ، ولكن هناك إلى جانب ذلك عدداً كبيراً من التلاميذ يعوزهم هذا الاستعدد ، لأنهم يتأخرون عقليا

أو لأن محصولهم اللغوى قليل أو أن هناك نقصا فى ناحية من نواحى الاستعداد التى تحدثنا عنها . ولذلك كان من الضرورى أن ندرس حاجات التلاميذ ونقدم لهم المعونة قبل البدء فى تعليم القراءة، وفيما يتصل بعلاقة القراءة بأنواع النشاط المدرسى الأخرى : دلت التجربة على أن الأطفال ينبغى أن يتعلموا القراءة فى بيئة تثير شغفهم بها ، ونموهم المستمر فيها ، بعرض قطع من لوحات الإعلانات ، وعناوين الصور التى تعلق على الجدران ، ومكتبات الفصول ، والكتب والقصص التى توضع فى النادى، وجداول الأخبار التى تظهر على السبورة .. الخ . إلى جانب ذلك هناك ألوان القراءة العريضة التى تجرى فى جميع المواد الدراسية وهى فرص للاستثمار والتمرين .

والسؤال الآن : أيهما أجدى فى تعليم القراءة : أن يخصص وقت لتعليمها ، أم أن تعلم فى ثنايا العلوم الأخرى ؟ : هناك خلاف فى الإجابة عن هذا السؤال فبعض المدرسين يعتقدون أن أحسن طريقة لتوفير الدوافع القوية إلى القراءة إنما تكون فى مشروعات تتناول مواد أخرى إلى جانب القراءة ، ولاشك أن المثير الدافع فى مواقف المشروعات شىء مرغوب فيه . ولكن المسألة هى هل يتسنى للتلاميذ أن يتدربوا تدريبا منظما على مهارات القراءة الأساسية بحيث يكتسبون هذه العادات والمهارات بطريقة متسقة ؟ لاشك أن ترك تعليم القراءة للمشروعات التى تتغير تبعاً لتغير أغراض التلاميذ وميولهم يعرض هذا النمو المنتظم للخطر ، ولقد ثبت فعلا بعد سنوات طويلة من التجريب فى المدارس الأمريكية أنه لابد من تخصيص وقت للقراءة فى الجداول يتلقى فيه التلاميذ تدريباً منتظما على القراءة وعاداتها ومهاراتها ، ولكن ذلك ليس معناه مطلقا أغفال الدوافع الطبيعية للتعليم .

أما المواد والكتب التى تستعمل فى بدء تعليم القراءة ، فهناك شبه اتفاق بين المشتغلين بها على أن القراءة الأولى للتلاميذ أو القراءات الأولى لهم ينبغى أن تقدم إليهم على أنها عملية اكتساب أفكار . ويعتقد بعضهم أن هذا الغرض إنما يتحقق على أحسن وجه عن طريق لوحات الخبرات ، على حين يفضل البعض الآخر استعمال الكتب المعدة للقراءة. وتعليقا على لوحات

الخبرات نرى أنها عبارة عن محاولة استغلال خبرات للتلاميذ الفردية أو الجماعية فى وصلهم بالقراءة ، وفيها يتعاون المدرس مع التلاميذ فى تصميم مشروعات ، ووضع قطع للقراءة تعرض على السبورة أو فى لوحات خاصة. وتتميز هذه الطريقة بأنها ، تكون عند التلاميذ ،فهوما صحيحا للقراءة ، تثير رغبتهم فى التعلم وتربط بين المشروعات والقراءة والكتابة ؛ ولكن فيها – إلى جانب ذلك – بعض العيوب ، فهذه المشروعات تقتضى مفردات كثيرة ، وكثرة المفردات لاتسمح بالتكرار ، والتكرار مهم جداً ، فهو الوسيلة التى يتعلم بها الأطفال ، لأنه هو الوسيلة لاتقان تعرف الكلمات ، وبذا تنمو عند التلاميذ عادة القراءة ، أن الموضوعات كثيراً ماتكون صعبة ، والمفردات أوسع من أن تحقق نجاحا اللهم إلا مع التلاميذ ذوى الاستعدادات المتميزة ، فقيد الموضوعات بألوان النشاط والخبرة الحالية للتلاميذ وذلك يجعلها بعد فترة أقل إمتاعا ، أن نوع المادة التى يعدها المدرسون للقراءة قد يكون هابطا فالمدرس المتوسط ليس له من الخبرة أو المعرفة الفنية أو سعة المصادر أو الوقت ما يمكنه من تعليم القراءة المطلوبة .

أما تعليم القراءة عن طريق الكتب المعدة فله أيضاً عيوبه ومزاياه ، فمن أهم العيوب ، أن قطع القراءة كثيراً ما تكون بعيدة عن موضوعات اهتمام الأطفال ، ويمكن التغلب على ذلك باستعمال القطع المشوقة ، أن استعمال الكتب قد يقطع الطريق على تخطيط التلميذ لما يجب أن يقرأ ، أو لما رسمه لنفسه فى هذا الصدد ، أن تعليم القراءة يتحول بعد قليل إلى مسأله شكلية روتينية وإلى جانب هذه العيوب توجد المزايا الآتية : حينما تؤلف كتب القراءة على أساس استغلال نواحى شغف الأطفال فلا شك أن الخطوات الأولى فى القراءة تصبح شائقة رضية مثيرة لذكاء التلاميذ ورغبتهم فى القراءة ، وإذا خططت هذه الكتب تخطيطا صالحا فلا شك أنها توسع خبراتهم وتزيدها خصبا ونمواً ، وإذا استعملت استعمالا رشيداً فلا شك أنها تمنح التلاميذ فرصا كثيرة لفهم الأفكار المعروفة وتفسيرها

واستعمالها ، وأن هذه الكتب عادة أكثر تنظيما ، وأرقى طباعة من القطع التي تعد يوميا في الفصل ، وأنها تسير في تأليفها على نظام تتابعي سواء في الموضوعات أو في طول القطع ، أو في عدد الكلمات أو في تكرار الكلمات أو في الطباعة تبين لنا أن استعمالها تقل معه أو تكاد تنعدم ظاهرة فجوات التعليم .

وخلاصة القول أن كلا من الطريقتين له عيوب ومزايا ، ولذا ينبغي أن تعتمد خطة تعليم القراءة على الاستفادة من مزايا كل منها ، ففي بعض الأحيان تستخدم قطع القراءة المثبتة على أساس اللوحات ، ولابد أن نشير إلى شغف التلاميذ وإشتراكهم في وضع أفكار القطع وكلما تقدم التلاميذ في تعلم القراءة زيد نصيب الكتب التي أعدت موضوعها على أساس فني ولابد من أن نشير إلى أننا حينما نتحدث عن الكتب التي تستخدم في تعليم القراءة لا نريد تلك الكتب التي ترونها في أيدي تلاميذنا على اختلاف مراحل التعليم ، فمن الواقع أن هذه الكتب مليئة بالعيوب والمآخذ التي تجعلها غير أهل لتزكيتها في تعليم القراءة ، وإنما نريد الكتب التي شرحنا أو تعرضنا من قبل لأسس تأليفها ، وحتى يتيسر لمؤلفيها القدرة والوعي ومن لايكتفي بأيسر الجهد تحت دوافع متعددة وحتى يرجع في هذا التأليف إلى الأصول العلمية والفنية لتأليف الكتاب — لا محيص من استخدام الكتب الحالية في تعليم القراءة ، ولكن ينبغي ونحن نستخدمها أن نضع نصب أعيننا باستمرار مساعدة التلاميذ على تجنب ما فيها من الصعاب .

وهذه المرحلة هي التي تتكون فيها العادات الأساسية في القراءة ، وأهم أغراض التعليم فيها تكوين العادات الأساسية في القراءة من حيث بناء رصيد من القراءات يدرك من النظرة الأولى ، وبناء عادات تعرف الكلمات مثل تعرف الكلمة من شكلها العام ، تعرف الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مداولها ، فهم النصوص البسيطة وبدء القراءة لقطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة ، وتكوين الميل إلى القراءة ، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثنائها ، كل هذا في القراءة الصامتة . أما في القراءة

الجهرية فيشترط فيها : سلامة النطق، ومعرفه الحروف وأصواتها ونطقها، وصحة القراءة .

والمرحلة الثالثة مرحلة التوسع فى القراءة :

وتسمى هذه المرحلة أيضاً مرحلة التقدم السريع فى اكتساب العادات الأساسية فى القراءة . وهذه المرحلة تمتد عادة إلى الجزء الأخير من المرحلة الابتدائية وأوائل المرحلة الإعدادية . وتتميز بنمو لشغف بالقراءة نمواً سريعاً ، وبالتقدم الملحوظ فى دقة الفهم ، وعمق التفسير ، والاستقلال فى تعرف للكلمات ، والانطلاق فى القراءة الجهرية ، وإزدياد سرعة القراءة الصامته . وفى نهاية هذه المرحلة ينبغى أن تزيد سرعة القراءة الصامته عن سرعة القراءة الجهرية ، وأن يستطيع التلاميذ قراءة القطع الأدبية السهلة ، وقطع المعلومات والقصص التى تقدم عادة للتلاميذ فى أوائل المرحلة الإعدادية .

وفى هذه المرحلة نجد أن كل العادات الأساسية التى فى المرحلة السابقة تنمو وتزداد ، ويضاف إليها عادة القراءة نفسها . ويصل التلميذ فى نهاية المرحلة إلى بناء رصيد كبير من المفردات ، تعينه على فهم للقطع التى تمتد إلى عدد كبير من الأسطر وينمو لديه الشوق إلى القراءة والاطلاع ، والرغبة فى البحث عن مواد جديدة للقراءة .

والمرحلة الرابعة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فى القراءة :

وتشمل هذه المرحلة السنتين الأوليين من المدرسة الإعدادية ، وقد تمتد إلى نهاية هذه المرحلة . وتتميز بالقراءة الواسعة التى تزيد خبرات القارىء غنى وإمتداداً فى إتجاهات كثيرة . والغرض الأساسى فى تعليم القراءة فى هذه المرحلة زيادة قدرة التلاميذ على الفهم والنقد والتفاعل ، وزيادة كفايتهم فى سرعة للقراءة ، وفى القراءة لأغراض مختلفة ، وتحسين القراءة الجهرية تحسينا نوعيا ، وتوسيع ميون التلاميذ فى القراءة ، ورفع مستوى أذواقهم وأكتسابهم المهارة فى استخدام الكتب ومصادر المعلومات .

وهذه المرحلة تعتبر مرحلة القراءة الواسعة وفيها يظهر اهتمام التلميذ باستعمال القدرات التى أكتسبها فى قراءة كثير من المواد المتنوعة ، ويتمشى هذا مع المنهج الدراسى نفسه ، فنجد أن المواد الدراسية تأخذ فى التفرع الواضح فى بدء المرحلة الإعدادية مما يجعل لمواد القراءة المختلفة معنى وغاية.

ويتصل الحديث عن القراءة الواسعة بزيادة قدرة التلاميذ وكفايتهم ، وهذه الزيادة يمكن أن نلحظها فى عدة ميادين ، فهناك زيادة الدقة ، والاستقلال فى تعرف الكلمات ، ونمو الثروة اللفظية التى عند التلميذ ، وزيادة الوضوح والتمييز فى الفهم ، وزيادة السرعة فى القراءة الصامتة وملاءمتها للغرض الذى يقرأ من أجله التلميذ ، وهناك التحسن النوعى الذى يطرأ على القراءة الجهرية. وإلى جانب هذا كله هناك معرفة التلميذ بالمصادر والكتب ، وزيادة مهارته فى استعمالها . وهناك أيضاً زيادة الكفاية فى نواحى القراءة المختلفة ، قراءة الدرس والاستمتاع وهذه كلها تبين لنا بوضوح المجال الواسع الذى ينبغى أن تتخذه عادات القراءة وميولها الأساسية خلال المرحلة الإعدادية ، كما أنها قد تسير فى طريق يؤدى بها إلى نواحى فى نقص فى تعليم القراءة . ينبغى أن تتداركها بالتوجيه والإرشاد .

أغراض تعليم القراءة فى هذه المرحلة :

لاشك فى أن شيوع طريقة التعليم العتيقة التى قد تظهر فى المدارس الإعدادية والثانوية يمكن أن تعزى إلى عدم وجود أغراض واضحة محددة ، والأغراض التى سوف تعرضها الآن مشتقة من حاجات التلاميذ الشخصية والمدرسية والاجتماعية . وسوف نعرضها باختصار أولا ثم نعود إلى تفصيلها بعد ذلك توسيع خبرات التلاميذ وأغناؤها عن طريق القراءة الواسعة فى ميادين متعددة يهتم بها التلاميذ فى هذه المرحلة من مراحل نموهم أو ينبغى أن يهلموا بها ، توسيع ميول التلاميذ وترقية أذواقهم وتكوين عادة القراءة بانتظام للاستمتاع أو لقضاء وقت للفراغ ، الاستمرار فى تنمية القدرات والكفايات فى نواح متعددة من القراءة فهذا يشمل النموالسر فى . ف

الكلمات وفى زيادة الثروة اللغوية وفى الفهم الدقيق للمواد التى تقرأ ، وفى سعة الفهم والتفاعل وعمقه ، وفى سرعة القراءة الصامتة ، وفى تحسين نوع القراءة الجهرية ، وتنمية الميول والعادات التى تمكن التلميذ من القيام بكثير من ألوان الدرس والاستذكار التى تعتمد على القراءة ، والدراسة المستمرة لأثراء تحصيل التلاميذ وإشباع حاجاتهم وتقديم العلاج اللازم للمتلخفين منهم . أما تنظيم تعليم القراءة وكيف يمكن أن تتحقق هذه الأغراض فيتوقف نوع التعليم الذى يقدم للتلاميذ وكميته على حاجات التلاميذ أنفسهم ، وما بلغوه من مستوى تحصيلى ، فينبغى قبل البدء فى تعليم للقراءة فى المرحلة الإعدادية أن نجرى إختباراً ولو بطريقة تمريبية ، يتأكد منه ما إذا كان التلاميذ قد وصلوا إلى مستوى نهاية المرحلة الثالثة ، وأصبحوا مستعدين للقيام بألوان القراءة الواسعة التى يتطلبها المنهج فى المواد المختلفة ، وإذا كان بعضهم أم يتكون لديه هذا الاستعداد فينبغى أن يتلقوا توجيها يمكنهم من الوصول إلى أوائل هذه المرحلة .

وهذا يقتضى بطبيعة الحال استعمال مواد منوعة للقراءة فى الفصل الواحد ، ومن أحسن التجارب العملية فى هذا الميدان ما قام به بعض المدرسين فى الولايات المتحدة فى بعض الفصول ؛ فلكى تظل المجموعات المختلفة فى الفصل الواحد مشوقة ومشغوفة بالقراءة عنى هؤلاء المدرسون بتركيز الشغب أو الاهتمام بمشكلة واحدة ، وتدور حولها مواد للقراءة مختلفة الصعوبة . فبعد أن يستثير المدرس تلاميذه إلى مشكلة معينة أو موضوع معين نأخذ المجموعات المختلفة فى القراءة والدرس عن طريق المواد التى تلائم مستوى التقدم الذى بلغوه ، ويقوم المدرس بتوجيههم توجيها منظما على أساس حاجاتهم ، فالمتأخرون تأخراً كبيراً يتلقون التوجيه والتعليم الذى يتناسب وحاجاتهم . والمتقدمون قد يقتضون المدرس قليلا من التوجيه فى النواحى الأساسية فى القراءة ، ولكنهم ينتفعون أكبر انتفاع فى نواحى الفهم وتطبيق الأفكار ونقدها ، ثم تقوم المجموعات من وقت لآخر كوحدة عامة لعرض تقديرات عن دراستها ، وبذا تتاح للجميع الفرصة فى المشاركة فى خبرات الجماعة وأفكارها والنتائج التى انتهت إليها .

فبمثل هذه الطريقة يمكن أن يحتفظ الفصل بوحدته ، على حين يتغير التعليم والتدريس على أساس ملاءمة الحاجات والقدرات الفردية للتلاميذ ، حتى إذا ما بلغ التلاميذ مستويات التحصيل المطلوبة فى عادات القراءة الأساسية ينبغى أن ينتقل الاهتمام فى الوحدات أو المشكلات المدروسة إلى مسائل أخرى كتوسيع خبراتهم فى ميدان من ميادين المعرفة ، أو زيادة قدرتهم على الفهم والتفاعل ، أو تحسين عادات الاستذكار والدرس وتطبيق الأفكار ، ونظراً لكثرة المطالب الملقاة على عاتق التلاميذ فى هذه المرحلة نجد أن عدد مشكلات التدريس كبيراً ولا نستطيع أن نعرض لهذه المشكلات كلها ، وإذن فسنقتصر على مايستحق العناية منها وسوف نتناول هذه المشكلات على أساس العناية بترتيب الأعراض التى سبق ذكرها .

(أ) توسيع الخبرات لدى التلاميذ وأغناؤها ، من أهم ما ينبغى أن نعنى به لتحقيق هذا الغرض إختيار مادة القراءة ، فالمادة التى نختارها ينبغى أن تضيف جديداً إلى خبرات التلميذ وتمكنهم من أكتساب نظرية متزنة إلى قديمة وحديثة . وللوصول إلى هذه الغاية لابد من وجود قصص تتحدث عن الرحلات ، فيرى فيها التلاميذ الأقطار والبلاد المختلفة والناس الذين يعيشون فيها ، ولابد من وجود قصص تاريخية وسير تتحدث عن أهل هذه الأقطار وتاريخهم . ولابد من وجوذ قصص عن أشخاص من جميع الطبقات والأعمال والمهن الخ . ثم لابد من وجود قطع وصفية ، وقطع المعلومات تكشف للتلاميذ العالم فى نواحيه المختلفة ، وفى حالاته الثابتة والمتغيرة ، ويستطيع المدرس أن ينتقى من هذه الميادين ومن غيرها ما يوسع خبراتهم وأفقهم وينمى تفكيرهم ولاشك أن فرص القراءة الكثيرة ستؤدى بدورها إلى زيادة القدرة على القراءة وتثبيت الاتجاهات الأساسية فيها ، ومن حين إلى آخر يستطيع المدرس فى هذه المرحلة الإعدادية أن يقترح للتلاميذ شيئا فى مستوى الآثار الأدبية الخالدة ، ويقدمه إليهم تقديما يساعد على قراءته ويحببهم فيه .

(ب) إثارة الاهتمام أو الشغف بالقراءة : هذا الغرض من أهم أغراض القراءة فى هذه المرحلة أو هو أهمها جميعاً ، ويقرر المشتغلون بالقراءة علما وعملا أن نواحى الاهتمام التى تنمى فى هذه المرحلة تتحكم إلى حد كبير فى ألوان للقراءة التى يقوم بها التلميذ بعد ذلك ، ولذا ينبغى أن تتخذ من الخطوات ما يكفل وضع أساس سليم يقوم عليه الشغف الدائم بقراءة الكتب والمجلات التى تناسب التلاميذ ، ولكن الشغف بها أيضاً وسيلة لغاية ، فهو يدفع التلاميذ إلى القراءة الواسعة ، وهذة لابد منها إذا أردنا أن يكتسب التلاميذ العادات التى تؤدى إلى الانطلاق فى القراءة ، ولذا ينبغى على المعلم أن يستغل كل فرصة ليوسع ميول التلاميذ وشغفهم بالقراءة ، وذلك بأن يجعل القراءة متصلة إتصالا وثيقا باهتماماتهم فى الوقت الحاضر ، عن طريق المناقشة ، واستعمال الصور ، والأسئلة ، ومواد القراءة المشوقة يمكنها تقوية نواحى الميول الموجودة وخلق نواح منها جديدة ، وفى سبيل ذلك يجب على المدرس أن يعنى بالقراءة الإضافية وأن يلفت تلاميذة إلى المكتبة .

(ج) تنمية القدرات والكفايات التى تتطلبها نواحى القراءة المختلفة : ويمكن أن تلخص أهم هذة النواحى فيما يلى :

١ ــ الدقة والاستقلال فى نطق الكلمات الصعبة ، فإذا أردنا أن ينتفع التلاميذ بما يقرؤون فلابد يكونوا قادرين على أن ينطقوا الكلمات التى يقرؤنها نطقا دقيقا . وللوصول إلى هذه الغاية لابد من التمرين المنظم خلال هذه السنوات على تعرف الكلمات عن طريق إشارات النص والسياق ، وعن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها ، وعن طريق استخدام القاموس ، وينبغى أن يفرض وقت خاص تعالج فيه الصعوبات التى تتعلق بتعرف الكلمات ، وأن يخصص وقت للتمرين المنظم على استعمال القاموس .

٢ ــ زيادة الثروة اللفظية : يرى ثورنديك أن زيادة المفردات من أهم مشكلات تعليم القراءة فى هذة المرحلة ، وينبغى أن ننظر إلى هذه

الزيادة على أنها تتضمن معرفة كلمات جديدة أو معرفة معان جديدة لكلمات قديمة . ولقد دلت التجربة على أن التعليم المنظم أفضل من التعليم العرضى فى هذه الناحية ، ثم إن التمرين على استعمال السياق فى القراءة والتمرين على استعمال القاموس يؤدى إلى نتائج أثبت من النتائج التى يؤدى إليها استخدام أحد الطريقين فحسب . وينبغى أن يتضمن التمرين على الكلمات ، التحليل الصرفى ، وما يتعلق بالماضى والمضارع والمجرد والمزيد وتصنيف الكلمات على أساس معين كالمترادفات والمتقابلات ، وعمل قوائم كلمات كالأوصاف مثلا ، تمرينات على تعريفات بسيطة تحاول أن تحصر معنى الكلمات فى النص .

٣ ــ **الدقة والعمق فى الفهم** : إن المطالب الاجتماعية الملقاة على القارىء الآن ، والكمية الهائلة من الإنتاج الفكرى التى تخرجها المطابع كل يوم يحتمان العناية بدقة الفهم وعمقه ، فينبغى أن نعلم التلاميذ القراءة الخاطفة ، وفيها يتم تدربهم على استخدام قائمة المحتويات والفهارس . وتصفح الكتاب بسرعة ، لمعرفة موضوعه واتجاهه ، كذلك ينبغى أن نعنى بالقراءة التحليلية ، وفيها ندرب التلاميذ على استخلاص الأفكار والاحتفاظ بالمعلومات والتفاعل مع النص المقروء ، ومن الأغراض التى ينبغى أن يتعلم التلاميذ القراءة من أجلها اكتشاف موضوع القصة والقطعة ، معرفة تتابع الحوادث ، إدراك الأقسام الكبرى التى تنقسم إليها القصة أو القطعة ، تعرف الفكرة الأساسية ، والمعلومات الجوهرية ، اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية من القضايا ، الحكم على الأفكار التى فى القطعة ، ولكى نصل إلى تكوين هذه القدرات وتمكين التلاميذ من القراءة لتحقيق هذه الأغراض ينبغى أن تكون مادة القراءة سهلة فى أول الأمر ، وتزداد صعوبة شيئاً فشيئا كلما اكتسبوا قدرة من هذه القدرات .

٤ ـ **التفاعل** : حينما يبدأ التلاميذ فى اكتساب خبرات من خبراتهم الواسعة ينبغى أن يتعلموا المقارنة بين المصادر المختلفة فى المعلومات ، وكيف يميزون بين هذه الأفكار ويحكمون عليها ، وينبغى أن يعرفوا نقد الأدلة وتمييز الأفكار الخاطئةمن الصائبة ، والأفكار التى لها صلة بالموضوع الذى يقرؤون فيه ، والأفكار التى ليس لها صلة به ، كما ينبغى أن يعلموا الوصول إلى المعانى المتضمنة أو التى بين السطور ، والمعانى البعيدة التى يقتضيها النص. أما فى القراءة الاستمتاعية فينبغى أن نوجه التلاميذ إلى إختيار أحسن الكتب من بين طوفان مايعرض منها ومن المجلات ، وعن طريق المناقشات والتمثيليات والسينما وغيرها من وسائل الاتصال ينبغى أن يوجه التلاميذ إلى قراءة كتب الأدب الكبرى .

٥ ـ **السرعة فى القراءة** : تستمر السرعة فى القراءة فى الزيادة خلال هذه المرحلة ، وينبغى أن نذكر أن التلاميذ يختلفون اختلافا بينا فى سرعة القراءة ، وأن السرعة تختلف باختلاف الغرض الذى يقرأ من أجله القارىء وبصعوبة المادة المقروءة ، ومدىإتقانه المهارات القراءه الأساسية. ولاشك أن أحسن طريقة لزيادة السرعة هى قراءة القصص الشائقة السهلة البسيطة ، والتدرج منها إلى قطع المعلومات السهلة ، ثم التدرج إلى المواد الصعبة . وفى كل حالة من هذه الحالات ينبغى عناية التلميذ بالوقفات فى القراءة أو بتمرينه عليها . ثم العناية بالمعنى حتى لايضحى به فى سبيل السرعة .

٦ ـ **القراءة الجهرية** : فى القراءة الجهرية ينبغى أن تزداد العناية فى هذه المرحلة بالنواحى التعبيرية فى هذه القراءة فإذا كان الغرض فى المراحل السابقة سلامة الأداء فالغرض هنا حسن الأداء ، لأن التلاميذ يقرؤون الآن صامتين أسرع مما يقرؤون قراءة جهرية تتميز بالتفكك ، وهم بذلك محتاجون إلى التمرن على القراءة الجهرية فى مواقف تحفزهم على بذل الجهد ، وإلى فرص يستمعون فيها إلى القراءة الجيدة ، ليدركوا المستوى

الذى ينبغى أن يحاولوا الوصول إليه ، لذا ينبغى أن ينظم المدرس بين الفينة والفينة جماعات للقراءة ، ويرشدها إلى بعض الحقائق عن : الوقف، للتعجب ، التساؤل ، التقرير ، ثم يوفر لهم فرصاً يقرؤون فيها لأخوانهم .

٧ – قراءة الدرس والاستذكار : نجد أن العلاقة بين درس القراءة ودرس المواد الأخرى تقوى ، فى دروس القراءة يمكن أن يوجه التلاميذ توجيها يساعدهم فى مواد الدراسة الأخرى ، مثل توجيههم إلى تنظيم ما يقرؤون . ولاشك أن هذه القدرة سوف تنفع التلميذ فى جميع مجالات القراءة : وفى هذه الحالات ينبغى على المدرس أن يمرنهم على العادات والمهارات المختلفة عن طريق إختيار قطع مناسبة لهذا الغرض ، كما يمكنه أن يستعمل درس القراءة فى تثبيت العادات التى تعلموها فى المــواد الدراسة الأخرى .

وفى هذه المرحلة يجب أن يعنى ببعض المفاهيم والمهارات والقدرات التى لايمكن تحديدها فيما يلى :

(ا) فى حصر المعلومات : معرفة أجزاء الكتاب المختلفة ومكانها وأغراضها ، والقدرة على استعمال النظام الأبجدى والفهارس ، المهارة فى استعمال الفهارس وقائمة المحتويات والأجزاءالأخرى من الكتاب ، والقدرة على تفسير الجداول والخرائط والرسوم البيانية ، والمهارة فى استعمال القواميس ودوائر المعارف وغيرها من المصادر العامة ، ومعرفة أنواع المطبوعات التى فى المكتبة ، ومعرفة وظيفة المكتبة وتنظيمها والمهارة من استعمال القوائم وصناديق البطاقات ، والقدرة على القراءة الخاطفة ، لحصر فكرة أو معلومة من المعلومات .

(ب) فى إختيار المواد المطلوبة ونقدها : ينتفع فى هذا الإختيار بتنمية القدرات على مايأتى : للقدرة على الاحتفاظ بالمشكلة فى أثناء القراءة: التميز بين ماله صلة بالغرض أو بالموضوع أو بالمشكلة وما ليس له صلة،

والحكم على صدق الأفكار أو صلاحيتها ،وإختيار الكتب لأغراض خاصة، وتمييز الحقائق والآراء ، والكشف عن الأدلة الموضوعية ، وإختيار المعلومات من مصادر مختلفة .

(ج) فى تنظيم المواد : مما يجدى فى تنظيمها تنمية قدرات : تعرف غرض الكاتب وطريقته فى التنظيم ، وإختيار الفكرة الرئيسية فى القصة أو فى الكتاب ، إختيار الأفكار الرئيسية والتفصيلات التى تزيدها ، تنظيم الأفكار فى وضعها الصحيح ، تلخيص المعلومات وتركيزها ، وضع هيكل تخطيطى للكتاب تدوين الملاحظات .

(د) فى حل مشكلة عن طريق تطبيق الأفكار التى أكتسبها الإنسان عن طريق القراءة : فى هذا المجال تفيد تنمية القدرات على ، الاحتفاظ بالمشكلة واضحة فى العقل ، وإختيار مايتصل بها من معلومات ، تحليل الحقائق المعروضة لمعرفة ما ليس له صلة وما له صلة ، ومقارنة المعلومات بعضها ببعض ، وتنظيم الحقائق ، والرغبة فى التوقف عن الحكم أو تعليق الحكم حينما تكون الأدلة غير كافية ، والاستدلال بوسائله المتعددة.

(هـ) فى تذكر ما يقرؤه الإنسان لأغراض مختلفة يتطلب هذا من التذكر : معرفة الغرض الذى يقرأ الإنسان من أجله أو يسعى إلى تحقيقه، التسليم بالحاجة إلى الاحتفاظ بالحقائق ، القدرة على التركيز واستعمال قوة الإرادة فى العمل ، معرفة أساليب الحفظ الجيدة وأهمها ، الربط بين القديم والجديد ، وتسجيل الملاحظات ، عمل هيكل تخطيطى ، والتلخيص ، والتعليم بالطريقة الكلية ، وتوزيع فترات الحفظ والاسترجاع ، والقدرة على استعمال التخطيط العام كوسيلة للتذكر .

(و) معرفة حاجات التلاميذ وتوفير التصحيح والعلاج اللازم : سبق أن تحدثنا عن إختبار التلاميذ إختباراً التلاميذ إختباراً منظما لمعرفة نواحى النقص وتكييف التعليم تكيفا يلائم حاجات التلاميذ ، وأن تحدثنا

أيضا عن بعض الطرق التى يستطيع أن يستخدمها المدرس لمعرفة المستوى الذى بلغه التلاميذ أو لمعالجة المتخلفين منهم ، ويكفى هنا أن نشير إلى أن أهم نواحى النقص الشائعة فى هذه المرحلة هى .

– عدم القدرة على الفهم الدقيق لأن سلوك التلميذ يسيطر عليه الميل إلى عدم الأكتراث بما يقرأ ، والثروة المحدودة من المفردات ، والخبرات الضحلة بالموضوعات التى يقرؤها ، وضعف القدرة على تعرف مدلول الكلمات تعرفا دقيقاً ، وإغفال تنمية مهاراته فى استخدام السياق فى فهم المعنى ، وجود بعض العاهات السمعية والبصرية ، ضعف الميل إلى القراءة أو البطء فيها .

المرحلة الخامسة تهذيب العادات والأذواق والميول : ويمكن أن نقول : أن هذه المرحلة تشمل ما بقى من مراحل التعليم ، وقد تمتد إلى التعليم الجامعى . والأغراض الأساسية لتعليم القراءة فى هذه المرحلة هى تنمية وتصفية العادات والميول التى تتكون منها أنواع القراءة المختلفة وتوسيع وترقية الأذواق فى القراءة ، وزيادة الكفاية فى استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات ، للوصول إلى مستوى عال من الكفاية فى قراءة الدرس والاستذكار .

ويلاحظ فى الربع القرن الأخير امتداد القراءة طوال المرحلة الثانوية وإلى بعض الفرق فى الدراسة الجامعية . ولقد أتى هذا الامتداد نتيجة حتمية لزيادة ما يطالب به القارىء فى الحياة الاجتماعية وعلى التلميذ داخل المدرسة وذلك لما كشف عنه الأبحاث العلمية عن طبيعة القراءة من نموها المستمر الممتد من الروضة إلى الجامعة . ولضعف كثير من التلاميذ فى المرحلتين الثانوية والعالية فى نواح مهمة من القراءة ، أما مناهج القراءة فى مدارسنا الثانوية فإن حظ القراءة فيها تطغى عليه بعض المواد أحيانا وينقطع تماماً فى الجامعة ما عدا الكليات المتخصصة ، وإذا نظرنا إلى هذا العمل فى ضوء الحقائق التى سبق أن تحدثنا عنها فى الولايات

المتحدة أمكن أن نفهم : أى نوع من المتعلمين تخرج هذه المدارس؟!
وأهم أغراض القراءة فى هذه المرحلة :

١ - توسيع خبرات التلاميذ عن طريق القراءة وتعميق تفكيرهم ولتحقيق هذا الغرض ينبغى أن تقدم كل مادة من مواد الدراسة الدوافع والفرص التى تمكنهم من قراءة الكتب ، والقطع المختارة ، والصحف والدوريات التى توسع آفاقهم وتزيـد من فهمهم للمشكلات التى يدرسونها .

٢ - توسيع الشغف بالقراءة ، وصقل الأذواق صقلا يوجه الحياة الحاضرة والمستقبلة للقارىء ، ويدفعه إلى إستعمال وقت الفراغ استعمالا رشيداً ، وينبغى توجيه العناية الآن إلى تثبيت الشغف بالأحداث الجارية وتنمية عادة القراءة عن طريق متابعة : الدوريات ، والكتب بقراءة رشيدة بسرعة معقولة . ومما يشبع هذا الميل والاطلاع على الأحداث الجارية ، بقراءة : الأخبار ، والتعليقات على المطبوعات الحديثة أو الروايات المعروضة ، ومما ينشر فى الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية وتعرف المزيد عن الأحداث أو المسائل الشائعة بتتبع : التعليقات أو التنبؤات على صفحة الألعاب الرياضية أو المقالات التى تنشر فى المجلات الخاصة : وتوسيع مدى معلومات الإنسان ، عن طريق القراءة الخاطفة للمقالات التى تصدر فى المجلات الأسبوعية أو الشهرية أو تقليب النظر فى الكتب ، ويعرف آراء الآخرين فى المشكلات الوطنية ، والاجتماعية، والاقتصادية ، والعلمية بقراءة : الافتتاحيات ، والمساجلات الصحفية، والكتب التى تتناول موضوعات خاصة ، والكشف عن مبادىء عامة ، ومفاهيم أساسية ومثل عليا فى الميدان الذى يشغف به القارىء من ميادين العلم أو الاقتصاد أو الاجتماع ، وإذا ما تحققت هذه الأغراض فينبغى تعريف التلاميذ بمصادر مختلفة للقراءة ، وبقيمتها ، كما ينبغى أن يصلوا إلى مستويات فى الذوق يمكن أن يطبقوها فى إختيار مواد للقراءة إختيارا ناقداً .

٣ – الاستمرار فى الضغط على تنمية العادات التى يضمنها فهم معنى الكاتب وتفسيره والتفاعل معه ، والعادات التى تتضمنها القراءة لأغراض مختلفة وينبغى أن ننظر إلى القراءة فى هذا المستوى على أنها عملية تأملية تفاعلية مع النص هدفها الوصول إلى مستوى عال جداً فى المهارة ، والكفاية فى الدرس والاستذكار بما فى ذلك استعمال الكتب ، ومصادر المعرفة الأخرى ، والاستمرار فى تنمية العادات التى يتضمنها حصر المعلومات ، وجمع وتلخيص المواد المطبوعة ، وتحسين وصقل العادات التى يتضمنها التعبير الجوهرى ، وبخاصة ما يتعلق بقطع المعلومات ، وبالقطع الأدبية والتمثيليات ، وتوفير العلاج لمن يحتاج إليه ممن ينقصهم شىء من العادات الأساسية فى القراءتين : الجهرية والصامتة ، ولكى تتحقق هذه الأهداف فلابد على الأقل من توفير نواحى النشاط الآتية وتوجيهها توجيها سليما : والقراءة والدرس المتعمقين فى جميع مواد المنهج تقريبا ، والقراءة الشاملة للمراجع التى يعتمدها أو يعينها المدرس كمصادر إضافية لاستكمال المعلومات التى أكسبت من القراءة المتعمقة أو مناقشات الفصل ، والقراءة الاستمتاعية الجمعية ، والاستمتاع بألوان مختلفة من الأدب الرفيع ، بما فى ذلك الكتب الحديثة والمجلات ؛ والقراءة الحرة فى المدرسة أو فى المكتبات العامة ، أو فى المنزل للأحداث الجارية والمجالات ، كتب التسلية لأشباع شغف أو تطلع خاصين أو للاستعانة بها فى حل مشكلة من المشكلات ، وبالإضافة إلى أنواع النشاط القرائى السابقة ينبغى أن يخصص وقت القراءة يتجه الاهتمام فيه إلى تعليم العادات التى لم يسبق تعليمها للتلاميذ جميعا ، والتوجيه المنظم للقراءة للذين يستطيعون أن يقرؤوا التمرينات المقروءة ولكنهم يجدون صعوبة فى ذلك ، وعلاج الضعفاء والمتأخرين فى القراءة تأخيراً شديداً.

خامسا – خطة تعليم القراءة والفروق الفردية

أثبتت الأبحاث التى أجريت على تحصيل التلاميذ فى القراءة أنهم يختلفون اختلافا كبيراً فى كل سنة من سنوات الدراسية ؛ وقد يوجد فى السنة

الخامسة الابتدائية مثلا أطفال عمرهم فى القراءة يقابل السنة الثانية الإعدادية كما قد يوجد فى هذه السنة أطفال لم يتعلموا القراءة بعد ، وبين هذين الحدين تتوزع جهود معظم التلاميذ . ولكى نستطيع أن نعلم كل هؤلاء القراءة يجب أن ندرس مستويات تحصيل التلاميذ ، ثم ندير طرق التعليم على أساسها .

ومعنى هذا أنه قد يوجد تلاميذ يحتاجون إلى ألوان من الارشاد والتعليم مما يقدم عادة للمبتدئين فى تعليم القراءة ، وقد يوجد آخرون يحتاجون إلى الألوان التى تقدم عادة لتلاميذ الصف الخامس ، وقد يوجد فئة من المتقدمين الذين يستطيعون أن يقرؤا فى سهولة وفهم كل مايقدم تلاميذ هذه الفرقة ، هذه الفئة الأخيرة ينبغى أن تشجع على التوسع فى القراءة دون التفات للقيود المعتادة التى يفرضها التعليم الجامعى وإليك بإختصار الخطوات الأساسية التى ينبغى أن تتخذ فى معرفة الفروق الفردية وتكييف خطة التعليم تكييفا يلائمها ، الخطوة الأولى الدراسة المنظمة المستمرة لمستوى تحصيل التلاميذ وحاجاتهم عن طريق إستخدام الاختبارات وغيرها من الوسائل التقريبية . والخطوة الثانية تصنيف تلاميذ الفصل الواحد أو الفرقة الواحدة تصنيفاً قائماً على أساس للفروق الفردية ، على أن يكون التصنيف فى الوقت ذاته مرنا ، بمعنى أن يسمح بنقل التلاميذ من مجموعة إلى أخرى كلما إرتفع مستوى تحصيلهم . الثالثة توفير ألوان مختلفة من التعليم والاشاد فى الفرقة الواحدة بحيث تتفق هذه الألوان مع الحاجات المختلفة للتلاميذ ، وينبغى أن تؤدى هذه الخطوة إلى تخفيف عبء حالات التأخر فى القراءة ، والرابعة تنويع مواد القراءة وطرق التعليم تنويعاً يكفل لكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة فرصة النمو والتقديم . والخامسة توفير فترات منتظمة للعمل ، يشعر التلاميذ فيها بالنجاح ويتمكنون خلالها من أن يتقدموا من المستوى الذى هم فيه إلى المستوى الذى يليه . والخطوة السادسة إعفاء التلاميذ من المجهود المنظم الذى يتجه إلى إكتساب العادات

الأساسية فى القراءة بمجرد أن يصبحوا قادرين على القيام بجميع ألوان القراءة التى تتطلبها مواد المنهج المختلفة وزيادة نصيبهم من القراءة الإضافية .

ويحسن بنا أن نشير إلى حقيقتين : الأولى أن تعليم القراءة فى مدارسنا المصرية لا يحسب حسابا لهذه الفروق سواء فى المنهج أو فى الفصل ، اللهم إلا أن يكون مدرسا فرداً قد هدته خبرته البصيرة ومعرفته بالتلاميذ إلى أن يستدرك فى فصله ما فات واضع المنهج ، الثانية أن هذه الخطوات ليست خطوات مقدسة يلزم إتباعها فى كل مدرسة فمن الواقع أن لكل مدرسة مشكلاتها وظروفها الخاصة ، وهذه المشكلات وتلك الظروف هى التى ينبغى أن تتحكم فى تكييف الخطة الملائمة الفروق الفردية ، فمثلا فى بعض المدارس يمكن ضم الضعاف فى القراءة فى فصول مختلفة فى فرقة واحدة وفى بعض المدارس يمكن أن ينضم تلاميذ أكثر من فرقة فى فصل واحد .

سادسا — اختبارات القراءة

اختبارات القراءة الصامتة : وهى تتكون عادة من قطعة لها موضوع عليه بعض الأسئلة . وهناك عاملان مهمان فى كل إختبار . العامل الأول هو القطعة نفسها فلا بد أن تصاغ بشكل يكشف عن قوة التلاميذ ، وأن تكون فى مستوى يسمح بقياس أقصى الأداء للتلميذ ، وألا تكون أعلى من مستواه أو أقل منه ليمكن تقويمه ، والعامل الثانى هو أن الأسئلة تقيس فهم النص وما بين السطور والمعلومات المتضمنة فيه ، والمرامى البعيدة للنص ، وألا تخصص هذه الأسئلة لقياس القدرة على القراءة فقط ، بل تغطى جميع القدرات والمهارات التى تعلمها التلميذ .

أما إختبارات القراءة الجهرية المعول عليها من هذا النوع فهو إختبار السرعة والانطلاق ، وتقدر السرعة بعامل الزمن ، ويقدر الإنطلاق بالخلو من الأخطاء . وأنواع الأخطاء هى التكرار ، الحذف ، الإضافة ، الإبدال ، الخطأ فى النطق . وفى المرحلة الإبتدائية يؤخذ

هذا المقياس برفق . وتقدم للمفحوص نسخة من الإختبار ، ويأخذ الفاحص نسخة أخرى ، وبيده كرونومتر لقياس الزمن ، ويسجل فى نسخته أخطاء المفحوص .

سابعا – التخلف فى القراءة

التخلف فى القراءة ظاهرة يشكو كثير من المعلمين من وجودها بين عدد من التلاميذ ، وقد يخاف هؤلاء المعلمون بما يقصدونه بذلك ، فضلا عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة التخلف فى القراءة واقتراح سبل العلاج لها ، وهدفنا هنا أن نعالج بإيجـاز الموضوعات الآتية : تعريف التخلف فى القراءة ، مظاهر التخلف وأشكاله ، أسباب التخلف ، تشخيص التخلف ، مبادىء أساسية لعلاج التخلف .

تعريف التخلف فى القراءة : أن التحديد الدقيق لتخلف طفل فى القراءة يعتمد بصورة أساسية على درجته فى إختبار مقنن للقراءة ، أن الطفل الذى يحصل على درجة دون المستوى المتوقع له فى القراءة يعتبر متخلفاً فيها . ويتحدد هذا المستوى فى ضوء قدراته العقلية . ولنتصور على سبيل المثال حالة طفل فى سن التاسعة ، يبلغ عمره العقـلى عشر سنوات ، أى يزيد فى قدراته العقلية عاما عن عمره الزمنى ، إلا أن مستواه فى القراءة لا يصل إلى مستوى قدراته العقلية . مثل هذا الطفل يعتبر متخلفا فى القراءة . فتحديد التخلف إذن عملية فردية تتوقف على مستوى التلميذ نفسه لا بالقياس إلى غيره من الزملاء وإنما بالقياس إلى قدراته الخاصة . وكما سبق القول ، تكشف لنا درجة التلميذ فى إختبار مقنن للقراءة على مستواه فيها . فنتعرف من خلال هذه الدرجة عما إذا كان عاديا أو متخلفا أو متفوقا . إلا أن هذا ينطلق منه افتراض رئيسى وهو أن هذه الاختبارات قادرة على تحديد المستوى الدقيق التلاميذ وهو ما لا يتوافر فى كثير من الاختبارات فضلا عن عدم وجودها فى مصر. من أجل هذا ، ظهرت الحاجة إلى معيار آخر يمكن عن طريقه تعرف

مستوى التلميذ فى القراءة وهو تكليفه بقراءة مادة يستطيع زملاؤه فى نفس الصف قراءتها ، فإذا ما عجز عن ذلك أو افتقدت قراءته إلى بعض مهاراتها الأساسية أمكن القول بأنه متخلف فى القراءة .

طرق تعرف التخلف في القراءة : ينبغى على المعلم قبل أن يصف تلميذاً بأنه متخلف قرائياً أن يتأكد من ذلك لما لهذا الوصف من آثار كبيرة سواء فى حياة التلميذ أو فى برامج المدرسة . ولتحديد التلميذ المتخلف قرائيا عدة وسائل منها : أن يلاحظ المدرسون أن التلميذ لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة ، وأن يعبر التلميذ نفسه صراحة عن عجزه فى عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها، وأن تقع درجته فى إختبارات القراءة فى ذيل القائمة بالنسبة إلى زملائه وهى عادة فى الربع الأخير من هؤلاء الزملاء ، أن تكون درجته فى الجوانب اللغوية من إختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلى فى القراءة ، أن يفهم التلميذ ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها ، أن يكون مستواه فى مجالات النشاط المدرسى التى لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه فى تلك التى تعتمد على القراءة ، أن يكون فيما يكتب عنه من تقارير ما ينبىء عن ظروف بيئية تتسبب فى هذا التخلف القرائى(١) .

مظاهر التخلف فى المهارات القرائية : تتعدد مظاهر التخلف فى القراءة ، فمنها ما يتعلق بتعرف المفردات ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الجهرية ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الصامتة، ومنها ما يتعلق بعادات التلميذ فى القراءة وميوله نحوها . وفيما يلى عرض لبعض مظاهر التخلف التى يستطيع المعلم الالتفات إليها وتشخيص حالة التلميذ فى ضوئها.

---

(١) Strang, R. Providing Special Help to Retarded Readers. Reading in the High School and College. N.S.S.E. 1948 P. ˮ26.

(ا) فى تعرف المفردات : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء الآتية فى قراءة التلميذ : العجز عن نطق الكلمات . أن التلميذ المتخلف لا يستطيع أن يستمر فى قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم فى كل كلمة يقرؤها ، التردد فى القراءة ، الخطأ من قراءة الكلمة ، مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ فى تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ فى قراءة الكلمة .

(ب) فى القراءة الجهرية : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية: الخطأ فى نطق الكلمات ، الإحلال والإبدال وغير ذلك ، التوقف كثيراً فى أثناء القراءة ، قراءة الجمل كلمة كلمة عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة ؛ كأن يترك التلميذ بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى سطر آخر ، عدم الالتزام بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام الخ .) عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهريا . تكرار بعض الكلمات أو الجمل التى قرأها من قبل.

(ج) فى القراءة الصامتة : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية العجز عن الأحتفاظ بمكان القراءة ، العجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسية عندما يجيب على سؤال يلقيه المعلم ، العجز عن تذكر أفكار المؤلف ، العجز عن فهم التعليمات فى أثناء القراءة ، تحريك الشفة فى أثناء القراءة .

أسباب التخلف فى القراءة كثيرة ، لعل من أهمها : ظروف منزلية غير الصحية : ولاشك أن ظروف المنزل تترك آثارها على التلميذ ، أن المشكلات المنزلية الكثيرة من شأنها أن تجعل للتلميذ مضطرب النفس، غير ثابت الوجدان . أسباب جسمية ، كأن يكون التلميذ ضعيف السمع أو البصر أو ذا مشكلة فى النطق أو غير ذلك من أمراض أو علل يعانى التلميذ منها . أسباب عقلية كان تكون قدرات التلميذ العقلية أكبر

مما يظهر في أدائه على الاختبارات المختلفة . وأسباب إنفعالية كالعجز عن التكيف ، وعدم الاستقرار الإنفعالى ومشكلات الشخصية الأخرى. أسباب تعليمية ويرجع ذلك إلى طرق التدريس غير المناسبة ، والمادة التعليمية غير المتدرجة فى صعوبتها وغير ذلك من أسباب تعزى إلى العملية التعليمية ذاتها .

تشخيص التخلف : ليس المقصود بتشخيص التخلف مجرد تطبيق عدد من الاختبارات فى القراءة. أن التشخيص الجيد يعنى القدرة على تعرف أشكال التخلف فى القراءة عند التلميذ ، كما تعنى القدرة على تجميع البيانات اللازمة عن التلميذ وتفسير هذه البيانات بما يلقى الضوء على أسباب التخلف ومن ثم علاجها . أنه يعنى أيضاً القدرة على إلقاء السؤال المناسب الذى يمكن عن طريقه إجابة التلميذ عنه تعرف أسباب المشكلة . والمعلم وأن كان لا يحتاج إلى تعرف الأساليب المختلفة لتشخيص التخلف فى القراءة إلا أنه يحسن به أن يلم ببعض المبادىء التى ينبغى أن تحكم عملية التشخيص ، دون تفصيل القول فيها فهـذا من شأن المشتغلين فى العيادات المعالجة لمشكلات القراءة : ينبغى أن يكون ثمة وئام بين المعلم والتلميذ قبل البدء فى عملية التشخيص ، وينبغى أن تدرس حالة التلميذ بعيداً عن زملائه . أن الأسلوب الفردى فى تشخيص حالة التلميذ أمر تفرضه الاعتبارات العلمية والإنسانية ، وينبغى على المعلم وهو يطبق إختبارات القراءة ألا يزود التلميذ بعبارات أو تعليقات من شأنها أن تؤثر على أدائه فى هذه الاختبارات ، وينبغى أن يعتمد التشخيص على بيانات تم جمعها من مصادر متعددة دون الاقتصار على مصدر واحد منها . وينبغى أن يقارن أداء التلميذ فى قراءة موضوعات معينة بقراءته فى موضوعات أخرى ، وذلك للتحقق من مستوى التلميذ وما لديه من تخلف فى القراءة ، وينبغى أن يكون التشخيص رهناً بالظروف التى يتم فيها ، ذلك أن مستوى أداء التلاميذ فى القراءة أمر ثابتاً ثبوتاً مطلقاً . أنه مرتبط بالظروف التى يمر التلميذ بها والمواقف التى يمارس فيها القراءة .

المهم فى ذلك كله ألا يسم معلم تلميذاً ما بسمة التخلف فى القراءة إلا إذا تحقق من ذلك من خلال أداء التلميذ فى إختبارات القراءة ومن خلال المعلومات التى يجمعها عنه ومن خلال الملاحظة المستمرة له على فترات منقطعة وفى مواد قرائية مختلفة . فإذا ما تحقق من ذلك حاول المعالجة أما عن طريق جهود يبذلها هو نفسه أو عن طريق إحالة التلميذ إلى المشتغلين بذلك فى عيادت القراءة العلاجية .

مبادىء أساسية لعلاج التخلف فى القراءة . فيما يلى مجموعة من المبادىء التى يمكن للمعلم أن يستخدمها فى برنامج للقراءة العلاجية وهذه المبادىء هى : ينبغى أن يحدد المعلم بدقة مستوى التلميذ فى القراءة بما فى ذلك المهارات التى يجيدها والمهارات التى يفتقدها والمشكلات التى يعانى منها ، وينبغى أن يقاس تقدم للتلميذ فى القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه فى الفصل ، وينبغى ألا يكره التلميذ على الوصول إلى مستوى معين فى القراءة يكون عاجزاً عن الوصول إليه كما ينبغى ألا يوضع فى سباق مع زملائه مما يثبط همته ويشعره بالعجز الشديد ، وينبغى مساعدة التلميذ على أن يستعيد ثقته بنفسه ، وذلك عن طريق تنوع مواد القراءة التى يقرؤها ، والبدء معه بما يستطيع قراءته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة ، وينبغى إعداد مجموعة من التدريبات التى تعالج مشكلات التلميذ الخاصة فى القراءة ، ويرى عرض هذه التدريبات على عدد من المدرسين التحقق من صلاحيتها ، وقدرتها على معالجة المشكلات التى وضعت من أجلها ، ويرى تنوع هذه التدريبات حتى لا يصاب التلميذ بالملل وينبغى تكرار هذه التدريبات على فترات متفاوتة ومع مواد من القراءة مختلفة ، وينبغى التفكير فى مجموعة من أساليب النشاط المدرسى التى تتطلب القراءة مما يعرض التلميذ إلى مواقف متنوعة وخبرات متجددة ، وينبغى أن يتحاشى المدرس إجهاد التلميذ أو الاثقال عليه سواء من حيث التدريبات أو من حيث أساليب التقويم . وينبغى دراسة ميول التلميذ فى القراءة والبدء فى

معالجته بالمواد القرائية التى يجب قراءتها . وينبغى ضبط عدد المفردات الجديدة التى تقدم فى دروس القراءة العلاجية . ينبغى أن تتاح الفرصة للتلميذ لأن يقوم نفسه بنفسه فيتعرف بذلك مستواه الحقيقى فى القراءة فضلا عن إحساسه بالرضا عن نفسه حيث يمتلك القدرة على أن يعرف أين يقف . وينبغى تشجيع التلميذ بإستمرار ، وإشعاره بأنه يتقدم يوماً بعد يوم . إن لدى الإنسان بشكل عام الميل لأن يلقى التقدير نظير عمل يعمله أو جهد يبذله .

ثامناً — طرق تعليم القراءة

هناك عدة طرق لتعليم المبتدئين القراءة منها الطريقة الأبجدية ، والطريقة الصوتية ، وطريقة الكلمة ، وطريقة الجملة . وقد يطلق على هذه الطرق أسماء أخرى مثل الطريقة الجزئية ، والطريقة الكلية ، أو الطريقة التركيبية ، والطريقة التحليلية . فما خصائص كل طريقة ؟ وأيها أحسن فى تعليم القراءة ؟ وهذان هما السؤالان اللذان سنحاول أن نجيب عنهما الآن أول هذه الطرق هى الطريقة الأبجدية ، فهى الطريقة التى تعلم بها الكبار منذ عشرات السنين القراءة والكتابة فى الكتاب أو المدرسة ، فكان سيدنا فى « الكتاب » أو المعلم فى المدرسة يبدأ بتعليمهم أشكال الحروف وأسماءها ، فيكتب لهم مجموعة من الحروف على لوح الصفيح ، أو يرجع اليها مكتوبة فى كتاب مبادىء القراءة ، ثم يشير إليها واحداً واحدا وهو يذكر أسماءها ، وهم يرددون بعده هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظوها عن ظهر قلب . فإذا فرغ من مجموعة الحروف إنتقل إلى غيرها حتى ينتهى منها جميعاً ، وفى بعض الأحيان كان يستعين على تثبيت الحروف بتحفيظهم بعض العبارات الملحنة تلحيناً موسيقياً يساعد على حفظها مثل : الألف لا شىء عليها ، والباء واحدة من تحتها ، الخ فاذا حفظوا أشكال الحروف وأسماءها إنتقل إلى تعليم أصواتها بالحركات الثلاث ، ثم إلى تعليم مقاطع تنتهى بحرف من حروف المد الثلاثة . فإذا بلغوا هذه المرحلة بسلام إنتقل بهم سيدنا إلى قراءة الكلمات ثم إلى قراءة الجمل . وبذلك يكون الجزء الأكبر من تعليم القراءة

قد إنتهى ولم يبق إلا التمرين على قراءة قطع أكبر . وكان تعليم الكتابة يسير جنبا إلى جنب مع تعليم القراءة . لتثبيت ما تعلموا فى القراءة من ناحية ، ولتعلم الخط والهجاء من ناحية أخرى. والأساس الذى تقوم عليه هذه الطريقة هو أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها .أما الفهم فيبدو أنهم ينظرون إليه على أنه عملية عقلية يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه متى تعرف الكلمات ونطق بها .

والطريقة الثانية هى الطريقة الصوتية ، وهى تتفق مع الطريقة الأبجدية فى الأساس ، ولكنها تختلف عنها فى خطوة من خطواتها وهى تعليم أسماء الحروف .فهى ترى أن الهدف فى تعليم القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها ، وأن هذه لا يتأتى إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف الأصوات التى تتركب منها الكلمة ، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تقتضى سوى معرفة أشكال الحروف وأصواتها.أما أسماؤها فلالزوم لمعرفتها بل إن معرفتها قد تعوق المتعلم فى أثناء تحليل الكلمة والنطق بها ، فمثلا إذا أراد من تعلم بالطريقة الأبجدية أن يقرأ كلمة « جمل » فإنه ينظر إلى الحرف الأول فيها فإذا عرف شكله فإنه يقول « هذا جيم » ثم يعود فيهمل المجهود الذى بذله فى تذكر هذا الإسم ، ويحاول أن يتذكر صوت الحرف « ج »، فإذا ماتذكره إنتقل إلى الحرف الثانى وفعل به ما فعله بالأول ، وهكذا حتى ينتهى من الحرف الثالث ثم يضم هذه الأصوات بعضها إلى بعض وينطق بالكلمة كلها، فكأنه كان يمكنه أن ينتقل من تعرف أشكال الحروف إلى نطق أصواتها مباشرة دون ذكر أسمائها ، ولكن معرفته بأسماء هذه الحروف عاقه عن ذلك . ولذا رأت الطريقة التى نحن بصددها الاستغناء عن تعليم أسماء الحروف والاكتفاء بتعليم أصواتها ، وفيما عدا ذلك نجد أنها تتفق مع الطريقة الأبجدية فى كل شىء .

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحيانا إسم الطرق الجزئية لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف ، وهى الأجزاء التى تتألف منها الكلمات ، وقد يطلق عليها اسم آخر هو الطرق التركيبية نظراً لأن العملية العقلية التى يقوم

بها التلميذ فى تعرف الكلمة هى تركيب أصواتها من الحروف التى تعلمها وحفظها من قبل .

وأنصار هاتين الطريقتين ينسبون اليها ثلاث مزايا مهمة : أولاها أنهما بسيطتان سهلتان فى التعلم ، فالحروف محدودة فى عددها ، بسيطة فى شكلها ، ولكل حرف منها صوت ثابت لا يتغير .وكل هذه الأشياء تجعل من السهل على المتعلم أن يحفظ أشكال الحروف وأن يربط بينها وبين أصواتها . والمزية الثانية أنهما تتدرجان بالمتعلم تدرجا طبيعيا من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل . والمزية الثالثة أنهما تمكنان منذ البدء من إتقان الحروف ، وبذا تضعان الأساس الذى يساعد القارىء على تعرف أى كلمة تقابله . وهذا يوفر عليه فيما بعد الوقت والجهد الذى يبذله فى تعرف الكلمات التى لم تمر به ، ولقد وجهت إلى هاتين الطريقتين إنتقادات كثيرة ، بنى معظمها على أساس من الحقائق الثلاثة التى كشف عنها علم النفس الحديث ، ويمكن أن نلخص هذه الإنتقادات فى ثلاثة عيوب أساسية :

الأول أنهما لا تتمشيان مع الطريقة الطبيعية التى يدرك بها الإنسان الأشياء والأفكار فكلتاهما تبدأ بالجزء ، وهو الحرف ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة ، على حين أن الإنسان فى إدراكه للأشياء يبدأ بالكل ثم ينتقل إلى الجزء . وآية ذلك أنك حينما تنظر إلى شجرة لا تدرك الأوراق ، ثم الأغصان ثم الجزع ثم تضم كل جزء من هذه الأجزاء بعضها إلى بعض لتكون صورة كلية لها . بل تدرك أول مجموعة من الأوراق على شكل دائرة محمولة على ساق . فإذا أمعنا فيها النظر أدركنا بعض التفاصيل التى لم نكن ملتفتين إليها مثل الأغصان ولون الأوراق ولون الساق . . الخ فإذا طال تأملنا لها ظهرت تفاصيل جديدة مثل شكل الأوراق وكثرة الغصون واستقامة الساق ، الخ . وكذلك الحال فى إدراكك للأفكار . فأنت حينما تقص قصة من القصص تجد أنك تخرج منها فى المرة الأولى بفكرة عامة عن شخصياتها وحوادثها وزمانها ومكانها ، فإذا ما أعدت قراءتها لسبب من الأسباب تجد أنك قد أدركت كثيراً من التفاصيل التى لم تكن قد أدركتها فى المرة الأولى ، مثل

الخصائص النفسية للشخصيات المختلفة ، والدوافع التي تحركها ، والأفكار التي تكمن وراء أعمالها وأقوالها، وترتيب الحوادث ونتائجها والأساليب الفنية المستعملة فيها، الخ . أي أن الإنسان في إدراكه للأشياء المادية والمعنوية يبدأ بإدراك الكل ثم ينتقل إلى الأجزاء التي يتكون منها هذا الكل ، ويكون إدراك الإنسان للشيء في أول الأمر غامضا ثم ما يلبث أن يتضح ويتحدد شيئا فشيئا نتيجة لإدراكه للتفصيلات وعلاقتها بالشكل الكلي. وثمة ناحية أخرى في هاتين الطريقتين تتناقض مع عملية الإدراك ، وهي ناحية المعنى ، وذلك أن الحروف في ذاتها ليس لها معنى عند المبتدىء في تعلم القراءة ، ومن الجائز أن يكون لها معنى عند المعلم ، ولكن هذا المعنى لم يتكون إلا بعد أن عرف المعلم قدراً كبيراً من الكلمات ، وعرف أن هذه الكلمات مركبه من أصوات ، وأن كل صوت من هذه الأصوات له رمز مكتوب يدل عليه ، أما المبتدىء فمن أين له هذه المعرفة ؟ فكأن الطريقتين الأبجدية والصوتية تقومان على أساس مطالبة المتعلم بإدراك أشياء لا معنى لها بقصد الوصول في آخر الأمر إلى أشياء لها معنى ، ولكننا نعرف أن الإنسان دائما في إدراكه للأشياء لا يدرك أشياء كلية فحسب بل يدرك أشياء كلية لها معنى ، خذ الطفل الذي يتعلم الأرقام ، ألا تراه يشبه الواحد بالعصا ، والخمسة بالكعكة؟ ، خذ الرجل الأمي الذي يستمع إلى خطيب الجمعة وهو يردد كلمة « القارعة » بالعربية الفصحى وحاول أن تختبر إدراكه لها . ستجد إما أنه لم يدركها أصلا أو أنه أدركها وأعطاها معنى كلمة أخرى مألوفة لديه قريبة في نطقها من كلمة القارعة ، خذ الرجل الأجنبي الذي يشاهد حلقة « الذكر » لأول مرة واسأله عما يرى . سيقول لك أنه يرى رجالا يرقصون . ما معنى هذا كله ؟ معناه أن الإنسان دائما يتطلب في الأشياء التي يدركها معنى من المعاني .

مما سبق يتبين أن هاتين الطريقتين تسيران في عكس الطريق التي يسير فيها عقل المتعلم ، فالمتعلم يريد أن يدرك الأشياء الكلية أولا ، وهاتان الطريقتان

تصران على تعليمه الأجزاء أولا ، وهو يريد أن يدرك أشياء لها معنى ، وهما تقدمان له أشياء لا معنى لها ، فتكون النتيجة إن المتعلم يستنفد وقتا أطول ، ويبذل جهد إكبر مما كان يمكن إن يبذله إذا ساير التعليم طبيعة عملية الإدراك ؟ قد ينظر المعلم إلى الحروف فيرى عددهامحدوداً ،ورسمها بسيطا ، وأصواتها ثابتة إلى حد ما فيتوهم أنها وسيلة سهلة فى التعليم ، ولكن هذا الوهم مصدره أن المعلم ينظر إلى هذه الحروف بعقله هو لا بعقل المتعلم ، فهو قد قضى فى التعليم سنوات طويلة عرف خلالها كثيراً من الكلمات ، وعرف كيف يحللها إلى أصواتها ، وكيف يرسم الرموز التى تكتب بها هذه الأصوات . فلا عجب أن تبدو له هذه الحروف سهلة بسيطة، أما المبتدىء الذى يواجه فى أول يوم بفكرة مجردة هى فكرة الحروف ، ويطالب بأن يدركها دون أن تكون لديه العناصر التى تساعد على هذا الإدراك فلا شك أنه يجد صعوبة كبيرة فى تعلمها . ولذا نراه يخلط بين الحروف ، وينسى بعضها ، ويتذكر بعضها وقد يحس أخيراً بالفشل فيهجر التعليم كلية ، ويضطر المعلم إلى الإكثار من التكرار رغبة فى تثبيت الحروف ، ويلجأ إلى بعض الحيل ليسبغ شيئا من المعنى على الحروف الصماء ،فيشبه الألف بالعصا والنون بالطبق الذى تتوسطه قطعة من اللحم ، الخ . فإذا ما أعيته الحيل لجأ إلى الزجر و التهديد ثم الضرب ، ليرغم المتعلم على حفظ الحروف ، فإذا نجح فى آخر الأمر فإن المتعلم يكون قد كسب ثمانية وعشرين حرفا وخسر حبه للقراءة ، وحبه للمدرسة بل حبه للتعليم. وكل هذه الصعوبات قدمررنا بها نحن المتعلمين ، ولكننا نسيناها كما نسينا كثيراً من التجارب المؤلمة التى مرت بنا . ولكن هذا ليس معناه أنها غير موجودة أو أنها حتمية لابد أن يمر بها كل متعلم ، وإنما معناه أنها نتائج تترتب على مناقضة هاتين الطريقتين لطبيعة عملية الإدراك .

العيب الثانى أن هاتين الطريقتين تصرفان المتعلم عن الاهتمام بالمعنى إلى الاهتمام بالشكل. فكلتاهما تبدأ بتعليم الحروف ونطقها على أساس أنهما تزودان المتعلم بالأدوات التى تمكنه من تعرف الكلمات ثم الجمل . أما المعنى

والفهم فيأتيان بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب هذه الأدوات وعرف أشكال الحروف وأصواتها معرفة جيدة . وهذا أساس غير سليم لما يأتى إن البدء بتعليم الحروف يكون عند المتعلم الميل إلى تجزئة الكلمة عند القراءة ، وهو يعود الاهتمام بتعرف شكل الكلمة ونطقها دون الالتفات إلى معناها ، ولذا نلاحظ على أغلب الذين تعلموا بهاتين الطريقتين الميل إلى قراءة الجملة ، كلمة كلمة ، والكلمة حرفاً حرفاً ، وكثرة التردد والبطء فى القراءة بعامة ، كذلك نلحظ عليهم الميل إلى القراءة بصوت مرتفع حتى وهم يقرؤون لأنفسهم ، فإذا ما سألتهم عن معنى ما يقرؤون إستمهلوك حتى يعيدوا قراءته . كأن القراءة الأولى كانت عبثاً لا طائل تحته . كل هذا نتيجة طبيعية بحتة من أن الطريقة التى تعلموا بها القراءة تفصل بين المعنى والشكل ، وتجعل لكل منها مرحلة خاصة فى التعلم . ونحن نعرف أن المعنى هو لب القراءة وأننا نقرأ لنكتسب معلومات أو لنزداد خبرة بالناس يشتون الحياة من حولنا . ولذا كان من أهم الأهداف فى تعليم القراءة منذ البدء تكوين الميل إلى البحث عن المعانى وتنمية القدرة على استخلاصها . حقا أن ذلك لابد أن يستند إلى أساس من تعرف الحروف وإجادة نطقها ، ولكن هذا يجب أن يتم غير منفصل عن الفهم .

العيب الثالث فى هاتين الطريقتين أنهما غير مشوقتين ، لا تشغلان دوافع المتعلم ، ولا تستفيدان من نشاطه التلقائى ، وربما كان هذا العيب راجعاً إلى إنعدام عنصر المعنى الذى سبق ذكره ، فالمتعلم سواء كان طفلا صغيراً أم رجلا يأتى وهو مشتاق إلى تعلم أشياء جديدة ، مستعد أن يبذل أقصى طاقته فى سبيل تعلمها . كل ما يتطلبه فى هذه الأشياء أن تشبع حاجة من حاجاته ، وأن يدرك أن لها معنى فى حياته ، خذ مثلا الطفل الصغير الذى يريد أن يتعلم طريقة عمل طيارة من الورق تجد أنه يجمع الورق والصمغ والأعواد من هنا وهناك ، ويسأل الآخرين عن هذه وتلك من دقائق صنع الطيارة ، ثم يشتغل بيديه ويصنع الطيارة ويطيرها فى الهواء ، ثم يعود إلى إصلاحها وتطيرها دون كلل أو ملل ، حتى ينجح فى مسعاه . وخذ الفلاح الذى يجرب

زراعه نوع جديد من أشجار الفاكهة تجد أنه يسمع به فيسأل عن كيفية الحصول عليه ، ثم يروح يلتمسه فى مكانه ويستفسر عن خصائصه ، ثم يزرعه ويتعهده بالسقى والرعاية ويراقبه حتى يكبر ويؤتى ثمرة . وإزن بين موقف الطفل وهو يتعلم صنع الطيارة وموقفه وهو يتعلم الحروف الأبجدية تجد أنه فى الموقف الأول يكون نشيطا ، مقبلا على العمل من تلقاء نفسه وشغوفاً بتعلم خفايا العملية ، يحتال على حل أية مشكلة تقابله ، ويبذل أقصى ما يستطيع فى سبيل الوصول إلى غايته ، وينفق الساعات الطوال فى العمل والتصميم ، على حين نجده فى الموقف الثانى خامد النشاط ، سلبياً ، منصرفاً عن الدرس ، يود أن ينتهى منه بأى ثمن . وهذا الفرق نجده بين موقف الفلاح وهو يتعلم زراعة الأشجار الجديدة وموقفه وهو يتعلم الحروف. فلماذا يوجد هذا الفرق مع أن الطفل أو الفلاح يتعلم شيئا جديداً فى كل منهما ؟ السبب هو أن عمل الطيارة وزراعة الشجرة الجديدة نابعان من رغبة المتعلم نفسه ، ويسدان حاجة عنده فى حين أن تعلم الحروف لا يتصل برغباته أو حاجاته . ثم أن الطفل فى الموقف الأول يحس أن صنع الطيارة عمل مهم بالنسبة له إذ أنه يكسبه ثقة فى قدرته على الخلق والابتكار ، أو يجعل له مركزاً ممتازاً بين إخوانه أو أو الخ . ولذا يحشد له كل ما عنده من جهد ومعرفة ، وبالمثل يشعر الفلاح الكبير أن لزرع هذا النوع الجديد من الأشجار أهمية كبيرة فى حياته إذ أنه يزيد دخله ، ويقوى فكرته عن نفسه ، ويرفع من قدره بين أهل قريته ، الخ ، ولذا يعبىء لهذا العمل كل قواه . هذا الطفل نفسه حين يتعلم الحروف لا يشعر أن لها صلة بحياته أو تجاربه ، أو أنها تسد حاجة من حاجاته ، ولذا يصرف جهوده إلى نواح أخرى ترضى ميوله ورغباته ، فإذا بذل شيئا من الجهد فى سبيل تعلمها فإنما يبذله مرضاة لأسرته أو للمعلم أو منافسة لإخوانه الذين يشعر فعلا أنهم جزء من حياته . وكذلك الفلاح الكبير الذى جاء ليتعلم قراءة الجريدة أو كتابة الخطاب حينما يواجه بالحروف لا يشعر بالصلة بينها وبين الغرض الذى جاء من أجله ، بل إنه إذا أدرك هذه الصلة وراض نفسه على الصبر حتى يصل إلى غرضه فما يلبث أن يدركه السأم فينكص على عقبيه ، مؤثراً السلام على تحمل مشاق

الطريق . ولهذا نرى كثيراً من الدارسين فى الفصول الليلية يقبلون على التعليم فى أول الأمر ، ويواظبون على الحضور ثم لا يلبثون أن ينقطعوا عن الفصول متعللين بشيء من الأعذار . والخلاصة أن الطريقتين الأبجدية والصوتية تقتلان ما عند المتعلم من رغبة وتبددان ما عنده من طاقة حيوية يمكن أن يبذلها فى هذا السبيل .

والطريقة الثالثة من طرق تعليم القراءة هى طريقة الكلمة . وتبدأ هذه الطريقة بأن تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التى يعرف لفظها ومعناها ، ولكنه لا يعرف شكلها ، ونطالبه بأن يدرك شكلها ويحفظه ، وبعد أن نتأكد من أنه قد حفظ شكلها نقدم إليه بكلمة ثانية بنفس الطريقة ، ثم تقدم إليه كلمة ثالثة ورابعة وهلم جرا . وعندما يتكون لدى المتعلم قدر من هذه الكلمات ندخلها فى جمل نعرضها عليه ، ونمرنه على تعرفها وفهمها والنطق بها . كما أننا نستخدم هذه الجمل ايضا فى عرض كلمات جديدة ، فإذا ما تكون عند المتعلم رصيد كبير من هذه الكلمات وأخذ يلاحظ اوجه الشبه او الاختلاف التى بينها إنتقلت به الطريقة إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة تحليل الكلمة إلى العناصر التى تتألف منها ، وهى الحروف . وفى هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار اصوات الحروف واشكالها فى الكلمات المختلفة ، وتعتمد الطريقة فى ذلك دائماً على الكلمات التى تعلمها . حينما يلاحظ المتعلم تكرار صوت بعينه فى اول الكلمة كالعين مثلا فى كلمتى « عروسة » و « عصفورة » يقدم إليه حرف العين على اساس انه رمز الصوت الذى لاحظه . وهكذا فى بقية الحروف حتى يعرفها معرفة جيدة . ومرحلة التحليل هذه قد تكون مرحلة متصلة بمعنى أنها تستمر حتى يتم عرض الحروف كلها دون ان يتخللها تقديم كلمات جديدة ، وقد تكون متقطعة بمعنى انها تستمر فترة يتوقف فيها تقديم مفردات جديدة ويتم عرض بعض الحروف ، ثم تنقطع فترة يستأنف فيها المتعلم قراءة الجمل ، وتعرف كلمات جديدة حتى يأخذ فى ملاحظة أوجه شبه جديدة فيعود إلى التحليل وهكذا حتى يعرف الحروف كلها .. فإذا ما عرف

المتعلم الحروف معرفة جيدة فإن مهمة الطريقة تكون قد انتهت فتترك المتعلم يقرأ جملا اطول وقطعا اكبر على اساس ان معرفته بالحروف تمكنه من تعرف اية كلمة تقابله . وتقوم هذه الطريقة على أساسين ، أحدهما مستمد من علم النفس ،والثانى مستمد من طبيعة عملية القراءة . أما الأساس الأول فهو أن الإنسان يبدأ دائماً بإدراك شيء كلي له معنى ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الأجزاء التى يتكون منها هذا الكل . ولذا تجد هذه الطريقة تبدأ بتعليم وحدات كلية ذات معنى ، وهى الكلمات ، ثم تنتقل منها إلى تعليم الحروف . وينبغى هنا أن نشير إلى خطأ يقع فيه بعض من يتبعون هـذه الطريقة ، ذلك أنهم يبدؤون بعرض الكلمة ، ثم يعمدون مباشرة إلى تحليلها إلى أصواتها ناسين أن التحليل مرحلة من مراحل النمو فى تعلم القراءة ، وأن هذه المرحلة لا يبلغها المتعلم إلا بعد أن يتكون لديه رصيد من الكلمات يسمح له بإدراك العلاقات بين الحروف فى الكلمات المختلفة . والأساس الثانى هو أن القراءة عملية لا تتم إلا إذا توفر فيها عنصران ، تعرف الكلمة وفهم معناها ، فلا قراءة بدون فهم ولا فهم بدون تعرف للكلمات . ومن ثم نجد أن هذه الطريقة تهتم بتكوين هاتين القدرتين عند المتعلم وتنميتها معاً منذ البدء فى تعلم القراءة .

والطريقة الرابعة من طرق تعليم القراءة هى طريقة الجملة ، وهى تتفق مع طريقة الكلمة فى الأساس ولكنها تختلف معها فى تفسير معنى الوحدة الكلية ، فهى ترى أن الوحدة الكلية ذات المعنى هى الجملة لا الكلمة . إذ أن الكلمة المفردة يمكن أن يفهم منها أكثر من معنى ، ولا يتحدد معناها ويتضح المقصود منها إلا إذا وضعت فى جملة أو وصف الموقف الذى قيلت فيه . ويترتب على الاختلاف فى تفسير معنى الوحدات الكلية اختلاف فى خطوات السير فى تعليم القراءة فبدلا من البدء بعرض كلمة مفردة نجد طريقة الجملة تبدأ بعرض جملة كاملة ، وتطالبه بإدراك شكلها وفهم معناها وبعد التأكد من قدرته على تعرفها وفهم معناها تعرض عليه جملة أخرى وهكذا ، وهذه الجمل تكون عادة مشتقة من خبرة المتعلم وتجاربه ،ومؤلفة

من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها . أما من حيث الطول فإنها تكون فى أول الأمر قصيرة ، مكونة من كلمتين أو ثلاثة ، ثم تأخذ فى الطول شيئا فشيئا حتى تتجاوز السطر الواحد ، وأما من حيث التركيب فإنها تكون بسيطة فى أول الأمر ثم تأخذ فى التعقد شيئا فشيئا فتظهر حروف العطف المختلفة والأسماء الموصولة وأدوات الشرط ، الخ ، حتى تقترب أخيراً من الجمل التي يستعملها المتعلم فى حياته اليومية . ويلاحظ أن هذه الجمل لا تعرض على المتعلم مرة واحدة بل تعرض أكثر من مرة وبتغييرات طفيفة حتى تثبت صورتها فى ذهن المتعلم . وعندما يلاحظ المتعلم تكرار بعض الكلمات فى الجمل المختلفة فإنه يكون قد استعد للانتقال إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة تحليل الجملة إلى الكلمات التي تتكون منها . وفى هذه المرحلة توجه الطريقة إلى تعرف الشكل العام للكلمة وإدراك التفصيلات البارزة فيها بغية الوصول إلى تكوين رصيد كبير من الكلمات التي يستطيع أن يتعرفها بمجرد النظر إليها ، وحينما يجتمع لدى المتعلم قدر كبير من هذه الكلمات ، ويلتفت إلى تكرار بعض الأصوات فيها تنتقل به الطريقة إلى المرحلة الثالثة وهى مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها ، وتتبع طريقة الجملة فى المرحلتين الأخيرتين نفس الخطوات التي سبق ذكرها فى طريقة الكلمة ، ويصدق فى هذه الطريقة أيضا ما سبق أن قلناه عن إتصال مرحلة التحليل أو تقطعها فى طريقة الكلمة .

وتبدأ هاتان الطريقتان كما رأينا بتعليم الكلمة أو الجملة وتنتهيان بتعليم الحروف . أى أنهما على عكس الطريقتين الإبجدية والصوتية ولذا سميتا بالطرق الكلية . وقد يطلق عليها اسم آخر هو طرق الوحدات المعنوية . ومصدر هذه التسمية أن الطريقتين تعتمدان على تعليم الكلمة أو الجملة وكل واحدة منها عبارة عن وحدة كلية ذات معنى . وقد تسمى هاتان الطريقتان أحياناً باسم ثالث هو الطرق التحليلية على أساس العملية العقلية التي يعتمدان عليها فى تعرف الكلمة إلى أصواتها . ولهاتين الطريقتين كثير من الأنصار وبخاصة بين الأجيال

الحديثة من المعلمين ، هؤلاء الأنصار يرون فيها كثيراً من المزايا . ويمكن أن نلخصها فى أربع مزايا أساسية: الأولى أنهما تسهلان تعلم القراءة لأنهما تتمشيان مع الطريقة الطبيعية التى يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها، الثانية أنهما تستغلان دافع المتعلم وما عنده من طاقة ونشاط بما تقدمان إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلائم مع قدراته واستعداده ولذا نجده فى دروس القراءة نشيطا ، واعيا مقبلا على التعلم . وهذه العوامل بطبيعة الحال تساعد على غرس الشغف بالقراءة فى نفسه من ناحية ، وعلى تثبيت ما يتعلمه من ناحية أخـــرى . الثالثة وهى أهم المزايا فى نظر أنصار هاتين الطريقتين ، وهى أن إهتمامها بالمعنى منذ البدء فى تعلم القراءة يكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى ، والاهتمام بالموضوع فى أثناء القراءة ، الرابعة والأخيرة أنهما تعودان المتعلم السرعة والإنطلاق فى القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ ، وتعوده تعرف الكلمات من النظرة الأولى .

وبالرغم من هـــذه المزايا لم تسلم الطريقتان من النقد ، ومن أهم ما وجه إليهما نقدان ، النقد الأول : أنهما لا تعنيان عناية كافية بتكوين المهارات اللازمة لتعرف الكلمات ، فهما فى أحسن صورهما تعنيان بتعليم الحروف ، وتهملان تدريب المتعلم على إستخدامها فى تعرف كلمات جديدة اعتمادا على أنه سوف يكتسب المهارات التى يتطلبها هذا العمل فى أثناء ممارسته للقراءة . وفى أسوأ صورهما تهمـــلان التدريب على تعرف الحروف جملة أو تؤخرانه فترة طويلة اعتمادا على فطنة المتعلم. ولكن القراءة تتطلب القدرتين : القدرة على الفهم والقدرة على تعرف الكلمات والأخيرة لا تقل أهميته عن الأولى بحال من الأحوال ، ثم أن تدريب المتعلم على تعرف كل الكلمات التى سيقابلها فى المستقبل مضيع للوقت فضلا من أنه مستحيل ، ولابد إذن من تزويده بالأدوات التى تمكنه من فتح مغاليق الكلمات التى لم تمر به ، وهذا يقتضى تدريبا منظما على تحليل بنية الكلمة ، وأصواتها ، وعلى معرفة الحروف وإستخدامها

فى تعرف الكلمات الجديدة ، وهذا هو ما لا تفعله الطريقتان . ولذا نجد كثيراً من الأطفال الذين تعلموا بإحدى هاتين الطريقتين ينطلقون فى القراءة إذا كانت الكلمات التى تشتمل عليها المادة المقروءة مما سبق لهم معرفته . أما إذا كانت الكلمات جديدة عليهم فإنهم سرعان مايبدون عجزهم عن القراءة أو يلجؤون إلى القراءة من الذاكرة ، أى أنهم يتجاهلون التى أمامهم والتى يعجزون عن قراءتها ويقرؤون بدلا منها كلمات من عندهم ، النقد الثانى الذى يوجه إلى هاتين الطريقتين أنهما تتطلبان فى المعلم الذى يستعملها إعداداً خاصاً . فلكى تؤتى الطريقتان الثمرة المرجوة لابد أن يكون المعلم عارفا بالأسس التى تقومان عليها ، والخطوات التى تتبعانها فى تعليم القراءة ، وبالإضافة إلى هذه المعرفة النظرية لابد أن يتدرب على استعمالها ، وفوق هذا وذاك لابد أن يتوفر له حظ من القدرة على التصرف يساعده على مواجهة الظروف المختلفة التى تنشأ فى أثناء التعلم . وهذه العناصر كلها تستلزم وقتا وإعداداً خاصين ، وهذا على عكس الطريقتين الأبجدية والصوتية فإن أى معلم يستطيع أن يقوم باستعمالها ما دامت تتوفر فيه الشروط التى تجعله معلماً، هذه هى أهم الطرق المتبعة فى تعليم القراءة . وهناك طرق أخرى آثرنا ألا نفصل القول فيها لأنها متفرعة من هذه الطرق الأربع الرئيسية ومبنية عليها ، فطريقة القصة المصورة متفرعة من طريقة الكلمة ، وطريقة خرائط الخبرة ليست إلا امتداداً لطريقة الجملة .

والآن ، وبعد أن استعرضنا الطرق المختلفة لتعليم القراءة يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالى : أى هذه الطرق أحسن ؟ لا شك أن هذا سؤال فى غاية الأهمية بالنسبة لتعليم القراءة . ولذا شغل كثير من الباحثين فى مختلف البلاد بالإجابة عنه ، فأجروا التجارب الدقيقة على هذه الطرق وقاموا بالموازنة بينهما ، ولكنهم فى آخر الأمر قدموا لنا إجابة غير التى كنا ننتظرها ، فقد دلتهم التجارب على أن أية طريقة من هذه الطرق لا تكفى وحدها لتكوين القارىء الجيد الذى تتكامل

فيه نواحي القراءة المختلفة ، لأن كل طريقة منها تؤدى إلى تقوية ناحية معينة ، فالطريقة الصوتية تقوى عند المتعلم المهارات الخاصة بتعرف الكلمات ، وطريقة الكلمة أو الجملة تقوى عنده الميـــل إلى القراءة والاهتمام بالمعنى ، والقدرة على الفهم ، ومن هذا يتضح لنا أن أحسن هذه الطرق ليست هى الطريقة الصوتية ، ولا طريقة الكلمة ، ولا طريقة الجملة ، وإنما هى الطريقة التى تجمع العناصر المفيدة فى هذه الطرق كلها .

تاسعاً : طريقة السير فى درس القراءة :

لعله قد وضح لك أن القراءة لا تعتمد على أسلوب محدد فى تدريسها ، وذلك أن هذا الأسلوب يتنوع بتنوع الموضوع ، ويختلف باختلاف مادة الدرس . موضوعاً كان ، أم قصة ، أم نصاً أدبياً ، كما يختلف بلون العرض فى الموضوع : علمياً أم أدبيا ، وبالغرض من القراءة : أهى للدرس أم للاستمتاع ، وباختلاف الشكل الذى يدرب عليه والمهارات التى يراد أن تنمى عن طريقه : أهى مهارات القراءة الصامتة أم هى مهارات القراءة الجهرية . واتبعت فيها طرق متعددة : فحيناً كان يدخل المدرس ، فيقرأ الموضوع أو ما يتراءى له منه أمام تلاميذه ، ثم يحاكونه فى القراءة ، وحسبه أن يشرح لهم الألفاظ اللغوية ، والتراكيب الصعبة ، ويجيب أو لا يجيب عن أسئلتهم . ومن المدرسين حتى الآن من يدخل الفصل ، فيكتب موضوع الدرس على السبورة ، وفى جانب منها يبادر بتسجيل الأفكار فيه ، وينقلها التلاميذ ليحتفظوا بها للامتحان ، ثم يشرح الكلمات الصعبة ، ويطالب بعض التلاميذ بالقراءة . وفى دروس التربية العمليـــة نهج بعض المشرفين نهج هربارت بخطوات طريقته الخمس : المقدمة ، العرض ، الربط ، الاستنباط ، التطبيق . وقد يعييهم الاستنباط فيعدلون عنه . والسائد سواء فى كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد أو ذى الموضوعات المتعددة العناية بالمعلومات والنواحى التى تعد للامتحان ، وعلى ضوء نماذج الأسئلة فيه .

وكل هذه طرق قاصرة أو خاطئة ولا تحقق أهداف القراءة ، ولا تتناولها كما ينبغي أن تكون ، وإذن فكيف تدرس القراءة ؟ أن العملية التعليمية فى القراءة لا تتقيد بطريقة خاصة ، ولكنها — إذا صح هذا التعبير — استراتيجية كاملة ، أو خطة متحررة مرسومة ، متحررة من الالتزام بطريقة ما بذاتها ، وفى الوقت نفسه يرسم خطوطها الموضوع الذى يقرأ ، وتعيش فيه ، أو تمتد منه إلى الآفاق التى يمكن أن تمتد إليها ، وهى تم على مرحلتين : الأولى ما قبل درس القراءة : وفيها يقرأ المدرس الموضوع ، ويتعمق مشكلاته اللغوية ، والمعرفية ، والفكرية وغيرها ، ويحلها فى دقة وبما يلائم مستوى تلاميذه ، ويجب أن يكون متصلا بحياته ونموهم ، ويضيف إلى معلوماته من ثقافته ما يذكر من قصة أو مثل أو نادرة أو نحوها مما يستثير بطرافته . ويضع أهداف درسه بين عينيه ، على أن تكون : من الموضوع لا مجرد قوالب تحفظ وتكتب ، وعملية قابلة للتنفيذ ، وشاملة للجوانب التى يمكن تحقيقها . وهى لا تخرج غالبا عن الهدف المعرفى الذى يتصل بوعى التلاميذ للمعلومات والحقائق التى عرضها الدرس ، واتصالهم بما يرتبط به أو يمكن أن يبنى عليه من الانفتاح الثقافى ، الهدف السلوكى : وتحته يندرج ما يمكن أن يتكون عن طريق الدرس من شغف بالقراءة ، وحب للاطلاع والبحث عن مصادر المعرفة ، إلتزام بالنواحى السلوكية التى يوجه إليها الدرس فى مختلف المجالات .

أهداف لغوية تتمثل فى : تزويد التلاميذ بما يشتمل عليه الدرس من ثروة جديدة فى الألفاظ والأساليب ، وتنمية القدرة على القراءة الصامتة ، بحيث تصل قراءتهم إلى أقصى عدد من الكلمات ، وبحيث يفهمون مايقرؤن ، وتنمية القدرة على القراءة الجهرية ، بحيث تخلو من الأخطاء النحوية : وبحيث يسلم فيها الوقف فى مواضعه ، وتمثيل المعنى وتنوعه بتنوع الفكرة ، وتذوق الصور والأساليب التى درسوا شيئا عنها ، أو يمكن تلقائيا أن يتمثلوا ما فيها من فكر وجمال . ويحدد وسائل درسه ، من رسم أو صورة أو مصور أو فيلم أو نحوها . كل هذا يفكر فيه ، ويتخذ الأهبة

له ، ثم يترك نفسه فى سبحة يتخيل فيها نفسه أمام التلاميذ منذ أول الدرس إلى آخره ، مفكراً فيما قد يفاجئه خلاله ، وفى كيفية تصرفه إزاء هذه المفاجئات . وهذه هى الصورة الذهنية لمذكرة الدرس ، أو الخطة المرسومة له .

المرحلة الثانية : مرحلة التنفيذ والممارسة ، وتتضمن خطوات الدرس على النحو التالى :

١ - التمهيد : وهى خطوة إذكاء شوق التلاميذ إليه ، وإثارة اهتمامهم به ، ويجب فى التمهيد : أن يكون طبيعياً بعيداً عن التكلف ، وأن يكون موضوعيا مرتبطا بفكرة المدرس ، بعيدا عن التمحل والاستنتاج اللفظى للعنوان ، وأن يكون مملوءاً بالحيوية ، مركزاً ، سريعا شيئا ما ، حتى لا يبعث على السأم ، فقد يكون الدرس عن عظمة شخصية ما ، ويكون التمهيد لغزاً : أنه الذى نهض بكذا ، وكذا ، فمن هو ؟ ويفكر التلاميذ ، وقد يحارون ، فيتخذ من ذلك مدخلا لدرسه ، أو يكون قصة عن ذكاء صبى أو شاب فيسأل عن أعجب ما سمعه ، فى هذا المجال ، وتأتى الإجابات مختلفة ، وربما كان الذكاء فيها دون ما صدر عن بطل القصة ، وإذ ذاك يتاح له المدخل المثير ، وقد يثير مشكلة ، ويسأل عن حلها ، فيختلفون .. ويمهد بذلك للدخول فى الدرس الذى تناول شيئا عنها ، كما أن التمهيد ربما بنى على المعلومات السابقة ، أو على أسئلة من الحياة ، أو الاستثارة ببعض الصور والنماذج ... ومن التمهيد ينتقل إلى إعلان موضوع الدرس ، وإلى الخطوة التالية .

٢ - عرض المادة : ويبدأ بفتح الكتاب ، وإمساكه بطريقة صحيحة ، وإخراج الصفحة المطلوبة فى رفق ، ثم يطالبهم بما يأتى : قراءة الدرس قراءة صامتة ، تقوم على حركات العين مع التفكير ، ومع تعيين ما غمضت دلالته عليهم من ألفاظ وتراكيب ، وما يبدو لهم أن يسألوا عنه ، ويسأل أسئلة عامة فى فكرة الدرس ، يتبين بها ما أفادوا من

القراءة الصامتة . وفى هذه المرحلة يمكن أن يتخذ من الفترة التى قضوها فى هذه القراءة ، ومن لوع الإجابات ، ومدى دقتها دلائل على استمرارية النمو فى قدرات هذه القراءة ولو بشكل تقريبى ، كما أنها فرصة لمعالجة المتخلفين والأخذ بأيديهم ، وتشجيع الجيدين . . أى قرن الإجابات بعملية تعزيز تبعث على التنافس ، وتعطى الدرس حركة وحيوية ، ويترك لهم فرصة الأسئلة فيما غمض عليهم ، ويتلقى ما يتلقى منها فى رحابة ، ويدع الفرصة لإجابة من يعرف ، ولإجابته إذا لم يعرفوا ، وهنا يعلمهم دقة السؤال ودقة التفكير ، ودقة التعبير . ولا يزيف ، ولا يتظاهر بمعرفة ما لا يعرف ، ولا يقبل الإجابات التقريبية متى كان فى استطاعتهم أن يكونوا أدق . . وهنا يقع كثير من المدرسين فى أخطاء متعددة ، منها قبول أية إجابة ، والانتقال من تلميذ إلى غيره دون مناقشة ، وتصحيح ما لا يصح أحيانا ، أو تخطئة ما هو صحيح أحيانا . . وهنا أيضا يمكن أن يتكون الكثير من عادات القراءة السليمة ، وأن يساعد المدرس على استمرارية النمو فى المهارات والقدرات : اللغوية ، والفكرية ، والتعبيرية ، فإذا لم تف أسئلتهم بالجوانب الغامضة سأل هو ليستوفيها ، وخلال ذلك يسجل ما يستحق التسجيل على السبورة من معانى الكلمات والتراكيب . كما يسجل فى مذكرته لغويات الدرس وأفكاره .

ينتقل بعد القراءة الصامتة والفهم إلى القراءة الجهرية ، وهنا يقسم الموضوع إلى فقراته الأساسية ؛ ويبدأ هو بالقراءة النموذجية للفقرة الأولى ملاحظة النواحى التوقعية فى أخطاء التلاميذ ، ومبرزاً لها صحيحة واضحة فى قراءته ؛ وهذه القراءة ينبغى أن تتسم لما يأتى : الوضوح ، وإخراج الحروف من مخارجها ، والانتفاع فى ذلك بما سبق عن طبيعة اللغة العربية وخصائصها ، مع عدم التقعر ، الوقوف بحسب الفكرة ، ورعاية طاقة امتداد النفس للتلميذ ، والضبط فى أثناء الجملة ، والتسكين عند الوقف ، وتمثيل المعنى ، وتلوين الصوت بلونه فى غير تكلف ، يقرأ التلاميذ الفقرة واحدا بعد الآخر ، وينبه الفصل إلى متابعة القارىء ، ونقده . فإذا أخطأ

أوقفه بعد انتهاء العبارة التى أخطأ فيها ، وسأل عن خطئه ، ليصححه له التلاميذ ، أو ليصححه هو . وهنا قد تتاح الفرصة للسؤال عن سبب الخطأ ، وللربط بقاعدة درست فى النحو ، أو فى غيره ، ولكن على ألا يخرج ذلك القراءة الجهرية المنطلقة عن مسارها ، أو الدرس عن هدفه . وقد يعيدون قراءة الفقرة ، ليرى مدى ما أفادوا من التصحيح ، وليتابعه ، حتى تظل استمرارية النمو فى قدرات القراءة الجهرية متخذة طريقها الصحيح ، وبعد الفقرة يسأل أسئلة متعددة وأعمق تتناول : موضوعها ، والمعانى الجزئية فيها ، وتحليل بعضها ، والربط بينها ، أو بينها وبين غيرها مما درس فى اللغة العربية أو غيرها من الموادالأخرى أو من النواحى الثقافية المتصلة بها ، ويمنح التلاميذ فرصة التأمل فى أسلوب الكتاب وتطويره وخياله واستعادة الفقرة استعادة صامتة للمتعة بها وبما فيها من فكر ، أو فكاهة ، أو موقف ، أو حكاية . وهنا فرصة أخرى يشعرون من خلالها بجمال اللغة ، ويتذوقونها ، ويتصلون شعورياً بالكاتب ، وقد يحبب إليهم ذلك أن يقرؤوا عنه فى كتاب أو قصة أو مجلة أو مؤلف له وذلك يزيد من شغفهم بالقراءة ، ويسأل فى الفقرة أسئلة متعمقة بقدر ما يسمح تفكيرهم ، منوعة بحيث تتجه إلى ما يمكن أن تحققه من الأهداف التى سجلها ، ووضعها نصب عينه : ثقافية كانت ، أم فكرية ، أم تذوقية ، أم لغوية . . ويسجل فكرته الأساسية على السبورة ، وينتقل إلى الفقرة الثانية على النمط نفسه ، ومع تسجيل موضوع كل فقرة على السبورة .

٣ ــ التقويم : وله وسائل متعددة ، منها : الأسئلة التى تستوفى الأهداف التى رسمها لنفسه ، تمثيل بعض المواقف ، أسئلة التلاميذ بعضهم لبعض ، أو أسئلتهم له ، تلخيص بعض الفقرات ، ولا ينتهى الدرس حتى يجعل منه امتداداً للقراءة المنزلية أو المكتبية أو للكشف فى أحد المعاجم ، عن طريق كلمات تعثروا فى معانيها أو مؤلفات للكاتب فى المكتبة تكمل معرفتهم عنه ، أو بحث فى فكرة الدرس يتناولونها فرادى أو فى مجموعات

إلى غير ذلك ما يضمن استمرارية القراءة ، ويثير الشغف بها ، والانتفاع بآثارها فى التعبير وفى دروس النحو وغيرها من دروس اللغة العربية والمواد الأخرى ، وفى ضوء ما تقدم تكتب مذكرة الدرس ، مشتملة على تحديد الفصل والفرقة ونوع التلاميذ والأهداف والطريقة .

عاشراً : طريقة السير فى تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد :

لهذا الكتاب أهداف قصد إليها واضعو مناهج القراءة ، لعل من أهمها : أن ينتقل التلاميذ من قراءة صفحة أو صفحتين حول قصة أو موضوع إلى قراءة كتاب كامل ، تتيح لهم قراءته القدرة على ربط أفكار كثيرة بعضها ببعض وجمعها فى إطار واحد . كما يتيح لهم اتساع آفاق التفكير ، والتحليل ، والاستنباط . كما تتيح لهم غذاء أدسم من الثروة اللغوية والأسلوبية والصور والأخيلة ، أن يكون من عوامل شغف التلاميذ بالقراءة عن طريق متعتهم به ، بما فيه من قصص فى مراحل النمو التى يشتد فيها حب التلاميذ بالقصة ، أو فكر متعمق حين يقوى تفكيرهم ويميل إلى التشعب والتعمق ، وأن يساعد على الاتساع اللغوى عن طريق الرجوع فى مدلولات كلماته وتراكيبه إلى المعاجم ، وأن يعين على الامتداد الثقافى عن طريق تكميل ما جاء به من معلومات عن الأماكن ، والأزمنة ، والحضارات ، والمجتمعات ، والشخصيات التى تتناولها ، وأن يكون من عوامل الاعتماد على النفس فى القراءة والاطلاع والبحث ، لأن المفروض أن يعتمد أساساً على قراءة التلاميذ الخاصة .

وله أيضاً طريقة تدريس خاصة به ، وهى من مرحلتين أيضاً :

مرحلة ما قبل تدريسه : وفى هذه المرحلة يقرؤه المدرس قراءة متأنية ، ويتعمق كل ما يتصل به عن : شخصية المؤلف ، والعوامل التى دفعته إلى تأليفه ، ولغويته ، وإشاراته الجغرافية ، والتاريخية ، والاجتماعية ، والحضارية وغيرها ، ومدى نجاح كاتبه فى استيفاء النواحى الفنية للقصة أو الموضوع الذى يتناوله ، والمغزى الذى يهدف إليه عن قرب أو من بعد .

مرحلة تدريسه : يسير المدرس فى خطوات تدريسه لفصل من فصول هذا الكتاب على النحو التالى : ينتهى من الفصل السابق له نهاية أشبه بما يتبع فى المسلسلات ، فيبرز التعقيد فى ذلك الفصل ، والحاجة الماسة إلى حل له ، ويطلب إلى تلاميذه أن يبحثوا عن هذا الحل فى الفصل الذى يعد للدراسة ، ويقرأ التلاميذ الفصل المعد للدراسة فى المنزل ، على أن يبذلوا ما يستطيعون من جهد : فى معرفة لغوياته وتراكيبه الصعبة ، ومعرفة أفكاره ، وربط هذه الأفكار بعضها ببعض ، وربطها بغيرها مما يتصل بها فى الكتاب أو القصة . ويسأل المدرس أسئلة يتبين بها مدى فهمهم له ، وانتفاعهم بقراءتهم المنزلية ، ويتأكد من مزيد الفهم ، ويهيىء الفرصة لمن لم يقرأ ويتيح لهم فرصة قراءته قراءة صامتة متأنية ، تستهدف مع الفهم المتعة بخيال الكاتب ، وتصويره ، وأسلوبه ، وبراعته الفنية فى القصة أو عرض الفكرة ، ويسأل بعد القراءة أسئلة متعددة حول مختلف النواحى : لغوية ، وفكرية ، وتصويرية ، وأسلوبية ، ونقدية ، يختار بعض المواطن المشرقة ، أو التى برع الكاتب فى عرضها لقراءتها قراءة جهرية نموذجية ، مع اختيار بعض التلاميذ لمحاكاته ، والسير فى ذلك على نمطها فى الكتاب ذى الموضوعات المتعددة ، وضع عنوان الفكرة العامة ، واستخلاص الأفكار الأساسية وتسجيلها على السبورة ، وتلخيص بعض المواقف ، وتمثيلها فى الفصل ، والمثاليات التى يمكن أن يفيد منها التلاميذ فى حياتهم . وينتهز الفرصة للربط بين ما قرأ التلاميذ وما يريد من إلقاء الأضواء عليه فى قصة أو كتاب أو مؤلف يرشدهم إلى مواطنها فى المكتبة ، ويعود بإبراز العقدة فى الفصل المقروء ، وما عسى أن تجد لها من حل فى الفصل التالى ، ليشوقهم إلى قراءته فى المنزل ، وفى ضوء ما تقدم عن هذا الدرس ، وعن تدريس القراءة فى الكتاب ذى الموضوع تعد مذكرة الدرس .

الفصل الخامس

الاستماع

يتناول هذا الفصل الاستماع فيعرض لأهميته وشروط تعليمه والفرق بينه وبين الإنصات ، وصفات المستمع الجيد ، وأهداف تدريس الاستماع وخطوات تعليمه ، وفيما يلى عرض لهذه الجوانب :

أولا – أهمية الاستماع

للاستماع أهمية كبيرة فى حياتنا، إنه الوسيلة التى اتصل بها الإنسان فى مراحل حياته الأولى بالآخرين ، عن طريقه يكتسب المفردات ، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ، ويتلقى الأفكار والمفاهيم ، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة ، كلاماً وقراءة وكتابة . إن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسى لتعلمها سواء لقراءته أو كتابته ، كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها . بل إن الاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطاء كثيرة تهدده . إن الأصم يتعرض فى حياته للكثير من الأخطاء التى لا يستطيع أن يدرك مصدرها أو أن يحدد اتجاهها .

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادى يستغرق فى الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه فى القراءة . كما وجد أن الفرد الذى يستغرق ٧٠٪ من ساعات يقظته فى نشاط الفظى يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية : ١١٪ من النشاط لفظى كتابة ، و ١٥٪ قراءة ، و ٣٢٪ حديثاً و ٤٢٪ استماعاً . كما صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لهـا قائلا : إن الفرد العادى (أو النمطى) يستمع إلى مايوازى

كتاباً كل يوم ، ويتحدث ما يوازى كتاباً كل أسبوع ، ويقرأ ما يوازى كتاباً كل شهر ، ويكتب ما يوازى كتاباً كل عام (١) .

إن الاستماع بذلك يمثل من حياتنا مكانة كبيرة ومنزلة خاصة. من أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجل على البصر فى الآيات التى يرد ذكرهما معاً ، « إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » .

أما من حيث أهمية الاستماع فى العملية التعليمية ، فقد أجرى بحث يستطلع فيه الباحث رأى المعلمين فى نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع . ولقد انتهى الباحث إلى أن الأطفال ، كما يعتقد المعلمون ، يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪ من مجموع الوقت الذى يقضونه فى علم ، بينما يتعلمون عن طريق الكلام ٢٢٪ من مجموع هذا الوقت ، ويتعلمون عن طريق الاستماع ٢٥٪ من هذا الوقت ، وأخيراً يتعلمون عن طريق الكتابة ١٧٪ منه .

ثانياً — تعليم الاستماع

١ — إهمال تدريس الاستماع :

بالرغم من الأهمية التى يحظى بها الاستماع فى حياتنا والدور الذى يلعبه فى النشاط التعليمى للأفراد ، إلا أنه لا يحظى بهذه الأهمية سواء على المستوى اللغوى البحث كتحليل مهارة الاستماع ودراسة العلاقة بينها وبين غيرها من المهارات ، أو على المستوى التربوى كتدريس مهارة الاستماع وعلاج مشكلات الدراسة فيها . ويرجع سبب إهمال مهارة الاستمتاع فى العملية التعليمية إلى اعتقادات خاطئة وأساليب تربوية غير صحيحة . من هذه الاعتقادات الاعتقاد بأن مهارة الاستماع شأن غيرها من كثير من المهارات تنمو مع

---

(١) Burns, P. et al : The Language Arts Childhood Ed. Chicago. Rand Mc Nally and Company 1966 P. 49.

الطفل بشكل طبيعى كالمشى أو الكلام . ومنها الاعتقاد بأن مهارة الاستماع تستقصى على البحث العلمى والقياس الكمى . ومنها الاعتقاد بأن الاستماع هو السماع ولا فرق كبير بينهما ، ومنها الاعتقاد بأن الإنسان يقضى معظم وقته متكلماً أو قارئاً أكثر منه سامعا ، وعلى النقيض من الاعتقاد السابق نجد البعض يهمل هذه المهارة لا لأنها أقل أوجه النشاط عند الإنسان بل لأنها أكثرها فى حياته أنها نشاط مصاحب لأنشطة الأخرى ومهارة مشتركة مع غيرها من المهارات مما لا يستوجب فى عرف هذا الفريق من الباحثين أن يخصص لمهارة الاستماع حصصا لتدريسها أو أوقاتا لتنميتها .

يضاف إلى الاعتقادات السابقة أمور أخرى منها قلة البحث العلمى الذى أجرى فى ميدان الاستماع ، ومنها عدم تدريب المعلمين على تدريسه ، ومنها عدم توفر أدوات موضوعية لقياسه ومن ثم تقويم مستوى التلاميذ فيه .

٢ — ضرورة تعليم الاستماع :

إن الحاجة إلى تعليم مهارة الاستماع تنشأ من عدة اعتبارات ، منها خطأ الظن بأن هذه المهارة تنمو مع الطفل بشكل طبيعى بمجرد أن له أذنين ! إن القياس الذى يقوم هنا هو أن الطفل يحتاج إلى من يعلمه المشى بالرغم من أن له رجلين ! .

ومنها أيضا ما أثبته البحث العلمى فى إحدى الدراسات من أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه ، كما أثبت أن معظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه . كذلك ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجديد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل ، ولكن أية مهارة نعلم ؟ .

٣ — الفرق بين السماع والاستماع والإنصات :

يقصد بالسماع مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصوداً . السماع إذن عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية

الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبابات الصوتية . أما الاستماع فهو مهارة أعقد من ذلك . أنه أكثر من مجرد سماع ، انه عملية يعطى فيها المستمع إهتماما خاصا وإنتباها مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات . إن الالتفات إلى هذه الأصوات ومحاولة إعطائها معنى أمر أعقد من مجرد السماع لها . أما عن الفرق بين الاستماع والإنصات فهو فرق فى الدرجة وليس فى طبيعة الأداء . ان الإنصات هو تركيز الإنتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه .

السماع إذن وفق التوضيح السابق أمر لا يتعلمه الإنسان ، ان المهارة التى ينبغى أن تعلم هى الاستماع ، وذلك أن الإنصات مهارة يستطيع الفرد اكتسابها بإجادته مهارة الاستماع . ان الفرق بينهما كما قلنا هو فرق فى الدرجة أكثر منه فرقا فى طبيعة المهارة . ولا ينبغى أن يفهم من ذلك أن مهارة الانصات لا تعلم ، ان المعلم يستطيع أن يهيىء للطالب من الخبرات ما يتطلب الإنصات ويدربه على ذلك .

٤ — هل يمكن تعليم الاستماع ؟

سؤال يثيره الكثيرون ، يقصد البعض بإثارته تعرف بعض البحوث أو التجارب التى تثبت فيها امكانية تعليم الاستماع ، ويقصد البعض الآخر بإثارته استبعاد هذه المهارة من بين مهارات اللغة التى يخصص لها وقت للتعلم انطلاقا من أنها مهارة مصاحبة لهذه المهارات . ويهمنا هنا أن نذكر بعض الأبحاث والتجارب التى أثبتت نتائجها أن الاستماع يمكن تعليمه ومن ثم تعليمه .

لدراسة امكانية تعليم الاستماع قام برات، (١) ، بتجربة على أطفال الصف

---

(١) Pratt, L. : The Experimental ed. of A Program for the Improvement of Listening. The Elementary School. Unpublished Dectoral Dissertation, State Univ. of Lowa, Lowa City 1953 p.p. 315-320.

السادس الابتدائي بقصد التحقق تجريبيا من فعالية برنامج لتدريس الاستماع أعده خصيصا لذلك . ولقد قام فى أول تجربته بتطبيق اختبار فى الاستماع يقيس مهارات مرتبطة بالدقة فى الاستماع ، منها الاحتفاظ فى الذاكرة بالأفكار التى ترتبط بعضها ببعض ، ومنها القدرة على إلتقاط فكرة تفصيلية واحدة ، ومنها القدرة على تذكر سلسلة من هذه الأفكار ، ومنها القدرة على متابعة تعليمات شفوية وفهم المقصود منها ،وكذلك مهارات مرتبطة بالاستماع الناقد ، منها القدرة على استخدام السياق لفهم ما يقال ، ومنها القدرة على تعرف العناصر التى تربط أطراف الحديث ، ومنها القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وتمييزها عن الأفكار الثانوية وإدراك العلاقة بينهما ، ومنها القدرة على استخلاص نتائج سليمة .

وبعد أن طبق الباحث هذا الاختبار قام بتدريس خمس حصص فى الاستماع على مدى أسبوع واحد . وقد استهدف كل درس منها تنمية مهارة معينة من المهارات السابقة ، وفى نهاية هذا الأسبوع قام الباحث بتطبيق الاختبار السابق نفسه لتعرف مدى ماتحقق من أهداف لهذه الدروس . وقد انتهى إلى أن اكتساب مهارات الاستماع الجيد أمر ممكن يتم عن طريق التعليم ، وقد بلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ فى دروس الاستماع وبين ذكائهم ٦٦ر٪ ، وبلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ فى دروس الاستماع وتحصيلهم فى حصص القراءة العادية ٦٤ر٪ ؛ كما تبين أن التدريب على الاستماع كان أكثر جدوى وأشد فعالية فى بعض مهارات الاستماع .

وفى دراسة أخرى أجرتها هواو على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بقصد قياس مدى فعالية برنامج لتدريس الاستماع ، وجدت أنه يمكن تنمية مهارات الاستماع عند هؤلاء التلاميذ ، وان التلاميذ ، مع اختلاف مستويات ذكائهم قد استفادوا من البرنامج ؛ وان مهارات الفهم فى القراءة والتهجية والذكاء ، بل والنشاط اللغوى ككل ترتبط بمهارة الفهم فى الاستماع ، وان

العوامل الأخرى مثـــل الجنس (ذكر أو أنثى) وعدد أفراد الأسرة لا ترتبط بمهارة الاستماع (١) .

وقد قام كانفيلد بدراسة عن الفرق بين تعلم الاستماع من خلال عمليات مقصودة ونشاط مستهدف وبين تعلم الاستماع من خلال المواقف الطبيعية فى اليوم المدرسى (٢) . وانتهى فى بحثه إلى أن التلاميذ يستفيدون حقا من البرامج وأوجه النشاط المختلفة التى تستهدف تعليم الاستماع كمهارة .

مجمل القول أن مهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة ، شأنها فى ذلك شأن أى مظهر آخر من مظاهر النمو الإنسانى . ولنا أن نسأل ما خصائص المستمع الجيد ؟ وما أهداف تدريس الاستماع ؟ ثم كيف يمكن تدريب التلميذ حتى يكون مستمعاً جيداً ؟

٥ ــ صفات المستمع الجيد :

من الصفات التى يتصف بها المستمع الجيد أنه يعرف كيف يستمع إلى الآخرين وأنه لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد . والتشابه بين الاستماع والقراءة فى هذا الأمر كبير ، فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت ، وان المستمع الجيد هو ذلك الذى يستطيع إنتقاءما ينبغى أن يستمع إليه ، وأنه هو ذلك الذى لديه قدرة على التقاط الأفكار الرئيسية فيما يستمع اليه ، كما يستطيع التمييز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية ، وأنه هو الذى يستطيع التميز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع إليه ، وأنه هو الذى يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذى يمكنه من اكماله فى حالة ما لو سكت المتحدث أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله ،

---

(١) Hollow, M. Listening Comprehensive at the Intermediate Grade Leuel. Elementary School Journal. Vol. 56 December 1955 p.p. 158-161.

(٢) Canfield, R. · How Useful Are Lessons for Listening. Elementary School Journal, Vol. 62 December 1961 p.p. 147-161.

وأنه هو الذى يعرف تقاليد الاستماع وآدابه . انه لا يكتفى بأن ينصت إلى متحدثيه وانما يعرف كيف يقدر مشاعرهم ، كيف يجاملهم فى الحديث يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم أو رفضه لما يقولون ، يعرف كيف يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب .

والمستمع الجيد أيضا هو ذلك الذى ينقد ما يسمعه ، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله . المهم فى ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسى للحديث والهدف الذى يتوخاه المتكلم ، وهو الذى يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز فى الحديث ، يصبر عليهم ، ولا يظهر اشمئزازه منهم أو امتعاضه من طريقة حديثهم ، وهو الذى يعرف كيف يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث ، فلا يطرح موضوعات جانبية إلا بالشكل الذى يخدم الموضوع الرئيسى ، ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط بموضوع الحديث ، أنه باختصار يعطى المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه ، وان المستمع الجيد هو الذى لديه قدرة على الاحتفاظ بما يسمعه حياً فى ذهنه ، يعرف ما هو جديد فى الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضا ، وأنه هو الذى يعمل عقله أسرع من لسان المتحدث ، يفكر فيما يقال ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث ، وأنه يكيف نفسه للطريقة التى يتحدث بها المتحدث وسرعته فى ذلك ، يلتقط بسرعة أفكار المسرعين فى الحديث ، يتمهل مع المبطئين فيه ، وأنه هو الذى يستطيع الربط بين ما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييما سليما . وأخيراً فإن المستمع الجيد هو ذلك الذى يدير وجهه إلى المتحدث وليس ذلك الذى يديره عنه ! انه هو الذى ينظر إلى المتحدث ويظهر له إنصاته إليه واهتمامه بما يقوله .

ثالثا — أهداف تدريس الاستماع

ينبغى أن يهدف تدريس الاستماع إلى : تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث ، وعلى التميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية ، وتنمية اتجاهات

احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد ، و تنمية قادرة التلاميذ على فهم التعليمات ، وتحصيل المعرفة من خلال الاستماع ، والمشاركة الإيجابية فى الحديث ، والاحتفاظ مدة كافية مما يستمعون اليه واسترجاعه كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، وتشجيع التلاميذ على التقاط أوجة التشابة والاختلاف بين الآراء ، وتنمية قدرة التلاميذ على تخيل الأحداث التى يحكى عنها ؛ وعلى الربط بين موضوع الحديث والطريقة التى عرض بها و الأسلوب الذى قيل به ، وعلى ادراك العلاقات المختلفة بين أطراف الحديث ، وتنمية قدرة التلاميذ على استخلاص النتائج من بين ما يسمعه . وعلى التنبؤ بما يقولة المتحدث ، وعلى التمييز بين نغمة التأكيد وبين التعبيرات ذات الصيغة الانفعالية ، وعلى تذوق الأدب شعره ونثره مقروءاً عليهم، وعلى تدريب التلاميذ على آداب الحديث والاستماع ، وتدريبهم على تحليل ما يسمعونه وتقويمه فى ضوء معايير محددة ، وكذلك تدريبهم على استخدام السياق فى فهم الكلمات وادراك أغراض المتحدث ، وعلى تركيز الانتباه وحسن استخدام الإذاعتين المسموعة والمرئية .

رابعاً ـ توجيهات هامة فى تدريس الإستماع

(أ) ينبغى أن يكون المعلم نفسه قدوة للتلاميذ فى حسن الاستماع . فلا يقاطع تلميذاً يتحدث ولا يسخر من طريقة حديثة . الى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان صفات المستمع الجيد .

(ب) ينبغى أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطاً جيداً . ان مهارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التى تتطلب الإعداد المسبق والتخطيط ان عشوائية العمل فى تدريس هذه المهارة من شأنها ألا تحقق الأهداف المنشودة .

(حـ) ينبغى أن يختار المعلم من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل خبرة الاستماع عند التلاميذ ممتعة يطلبون تكرارها .

(د) ينبغى أن يهيىء المعلم للتلاميذ امكانات الاستماع الجيد كأن يعزل مصادر التشتت ، أو يجلسهم فى مكان مغلق ، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة فى تعليم الاستماع كالمذياع والتليفزيون والمسجل .

(هـ) ينبغى ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال ، مثل أن يكون بين المتعلم والتلاميذ فقط . وانمـــا يجب أن يتعدى هذا الى تلميذ وتلميذ .

(و) ينبغى عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذى يريد توصيل التلاميذ اليه . أى أن يحدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التى يريد إكسابها للتلاميذ .

خامساً ـ خطوات درس الاستماع

ينبغى أن يسير درس الاستماع فى خطوات محددة . وفيما يلى تصور لهذه الخطوات :

(أ) تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع . وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع ، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التى سوف يلقيهـــا عليهم أو التعليمات التى سوف يصدرها ، وأن يحدد لهم الهدف الذى يقصده أى يوضح لهم مهارة الاستماع التى يريد تنميتها عندهم مثل التقاط الأفكار الرئيسية التمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، متابعة سلسلة من الأحداث . . الخ .

(ب) تقديم المـادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد ، كأن يبطىء فى القراءة ان كان المطلوب تنمية مهارات معقدة ، أو أن يسرع فيها ان كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعى الحديث ! وهكـــذا .

(حـ) أن يوفر للتلاميذ من الأمور ما يراه لازماً لفهم المـــادة العلمية المسموعة فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها ، وإذا كان النص حواراً بين عدة شخصيات كتب أسمائهم على السبورة أمامهم حتى يمكنهم الرجوع اليها كلما عنت الحاجة إلى ذلك ، وإذا كان النص يشتمل علىأفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الالمام بها وجب شرح ذلكلهم وهكذا ، المهم أن يذلل المعلم أمام التلاميذمشكلات النص بالطريقة التى تمكنهم بعد ذلك من تناوله .

(د) مناقشةالتلاميذفى المادةالتى قرئت عليهمأو التعليمات التىأصدرها ، ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود .

(هـ) تـكليف بعض التلاميذ بتلخيص ما قيل وتقديم تقرير شفوى لزمائهم .

(و) تقويم أداء التلاميذ عن طريق القاء أسئلة أكثر عمقاً وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم التلاميذ بخصوصه .

سادساً خبرات فى تدريس الاستماع

فيما يلى مجموعة من الاقتراحات التى تساعد فى تنمية مهارة الاستماع عند التلاميذ . ولا شك أن الطريقة التى يتم بها تنفيذ هذه المقترحات تتوقف على الأهداف السلوكية المحددة والظروف التى يمر بها الدرس ومستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة وتوافر الامكانيات وغير ذلك من أمور (١) ، وفيما يلى ستة أهداف والمناشط التى نرجو أن تحققها :

الهدف الأول : أن يدرك التلميذ العناصر الرئيسية فى الاتصال الشفوى الفعال .

(١) Destefano, J. et al : Language and the Language Arts. Boston. Little., Broun and Company, 1974.

يمكن أن يتحقق ذلك الهدف من خلال المناشط التالية :

- جعل التلاميذ يستمعون إلى تسجيل معين لحوار بين عدة أشخاص .
- يكتب المعلم أسماء أشخاص الحوار على السبورة .
- تطلب من التلاميذ ذكر أكبر قدر من الحقائق التى استمعوا اليها .
- يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق بالترتيب الذى وردت فيه .
- يسألهم عن المشاعر التى تثيرها هذه الأحاديث فى نفوسهم ليتعرف الى أى حد انفعلوا بها وعاشوا معها .

- يوضح لهم العلاقة بين انفعال المتحدث وطريقة تعبيره (مثل ارتفاع الصوت وانخفاضه) .

- يعيد المدرس اسماع التلاميذ الحوار مسجلا لكى يتحققوا مما قالوه ويتعرفوا مدى فهمهم له .

- بعد اعادة التسجيل يطلب المدرس منهم تركيز انتباههم على اختيار المفردات فى الحديث أو تمثيل الأحداث والتعبير عنها .

- يناقش المعلم معهم الوسائل التى استخدمها المتحدثون لاشراك المستمع معهم .

- قد يقتضى الأمر إعادة اسماع التلاميذ التسجيل للنظر فى أمر آخر مثل تأثير طول الجملة، أو التراكيب أو صور التأكيد فى الكلام أو ذمه الحديث أو حالات التوقف فى الكلام أو مواصلته .

- المهم أنه فى كل مرة يعيد المعلم اسماع التلاميذ التسجيل يجب أن يحدد لهم مسبقا هدف الاعادة والمهارة التى يريد تنميتها .

(ب) الهدف الثانى :

أن تنمو لدى التلاميذ القدرة على تخيل المواقف التى يدور حولها الحديث . يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

ـ جعل التلاميذ يستمعون إلى فصل قصير من تمثيلية حول موقف معين.

ـ يقوم المعلم بشرح ما يرى أنه من اللازم فهمه قبل المناقشة .

ـ يقسم المعلم الفصل إلى عدة أقسام بحسب عدد شخصيات التمثيلية .

ـ يطلب من كل قسم أن يركز الانتباه على ما تقوله الشخصية التى يستمع إليها .

ـ يناقش مع كل قسم ما نصوره من مواقف تمر بها الشخصيات .

ـ يناقش مع التلاميذ أسباب اختلاف كل قسم فى تصوره لهذه الشخصيات .

ـ يوضح لهم أسباب عدم صحة تصور بعض للتلاميذ لهذه الشخصيات

يعيد المعلم اسماع التلاميذ التسجيل ويطلب من كل تلميذ أن يصحح تصورة .

(حـ) الهدف الثالث :

أن يفهم التلميذ معنى عدد من المفردات وكيفية استخدامها فى جمل ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

ـ أن يقدم المعلم لموضوع الدرس .

ـ أن يكتب على السبورة الكلمات الصعبة فى النص الذى سيستمعون اليه.

ـ يستمع التلاميذ إلى النص مقروءا عليهم .

ـ يطلب من التلاميذ ذكر معانى الكلمات الصعبة من السياق .

ـ يطلب من التلاميذ وهم يستمعون إلى النص أن يكتبوا أى كلمة صعبة.

ـ يستخدم التلاميذ أى قاموس (مختار الصحاح أو المعجم الوسيط) لتعرف المعانى الأخرى للكلمة .

ـ يقرأ المعلم النص مرة ثانية أو يذيعه عليهم من مسجل .

– يطلب من التلاميذ اختيار أقرب معانى الكلمات الى السياق .

– بعد أسبوع يناقش المعلم التلاميذ فى معانى الكلمات التى درسوها .

(د) الهدف الرابع :

أن يلتقط التلميذ العناصر الرئيسية فى الحديث ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

– يقرأ المعلم على التلاميذ خبرا من الأخبار الصحفية .

– يطلب من التلاميذ أن تكتب عنواناً رئيسياً لهذا الخبر .

– يقرأ عليهم بعد ذلك خبراً طويلا يشتمل على عدة عناصر .

– يطلب منهم كتابة عناوين معبرة عن هذه العناصر .

(هـ) الهدف الخامس :

أن يتمكن التلميذ من متابعة الحديث وربط عناصره بعضها ببعض ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

– يقرأ المعلم على التلاميذ نصا يتكون من فقرات يؤدى كل منها إلى الآخر .

– يناقش التلاميذ فى أفكار النص .

– يطلب منهم اقتراح عناوين جانبية لكل فقرة .

– يناقشهم فى الصلة بين مقدمة النص وخاتمته .

(و) الهدف السادس :

أن يتمكن التلاميذ من تذكر ما يقال . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

– يدعو المعلم بعض العاملين فى المدرسة (سكرتير المدرسة ، رئيس الشئون المالية والادارية ، شئون الطلاب ، وكيل المدرسة ... الخ) .

– يحضر أحد هؤلاء العاملين حصة مع التلاميذ ، يشرح لهم فيها أعماله ومسئولياته وأنواع المستندات التى يتعامل معها .

– يناقش التلاميذ هؤلاء العاملين .

– بعد أسبوع يناقش المعلم التلاميذ فيما قاله هؤلاء العاملون .

والخلاصة أن ما سبق عرضه من مقترحات لتدريس الاستماع مجرد أمثلة توضح للمعلم كيف يسير فى درس الاستماع ، وهذه المقترحات يمكن أن تتبع أيضا مع شىء من التعديل فى حصص الاستماع لتحقيق الأهداف التالية : أن يدرك التلميذ أهمية نغمة الحديث فى نقل المعنى ، والعلاقة بين السياقات المختلفة ، وأن يتنبأ بما سوف ينتهى اليه الحديث ، وأن يصدر أحكاماً دقيقة على ما يسمعه ، وأن يتابع حديثاً فى التليفزيون أو الراديو ، وأن يدرك أشكال التغيير التى سيحدثها المتكلم فى حديثه ، وأن يقارن بين رأيين متعارضين .

الفصل السادس

الأدب

ما الأدب ؟ وما النصوص الأدبية ؟وما النقد الأدبى ؟ وما البلاغة؟ وما أهداف تعليم كل منها ؟ وما طرق تدريسها ؟ وما المقصود بالتذوق الأدبى ؟ وما مهاراته ؟ وكيف تنمى هذا التذوق وتلك المهارات ؟ ويحاول هذا الفصل الإجابة عن هذه الأسئلة فيبدأ بتحديد للمصطلحات وشرح للأهداف المنشودة وطرق التدريس المناسبة ، ثم يعرج إلى التذوق الأدبى فيعرض مهاراته وكيف ننميها .

أولا – تحديد المصطلحات

تتردد عدة ألفاظ عند حديثنا عن الأدب . وأهم هذه الألفاظ الأدب النصوص الأدبية ، البلاغة ، النقد الأدبى . وفيما يلى عرض مفصل لكل لفظه من هذه الألفاظ :

١ – الأدب :

سبق أن تحدثنا عن نوعين من الكتابة : الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية وقلنا أن الأولى وظيفتها الأساسية المصالح الاجتماعية المختلفة التى تعرض لنا فى الحياة ، ومن ثم كان لابد فيها من العناية بالوضوح والدقة على أنها أهم الصفات المطلوبة فيها ، أما الثانية فقد قلنا أنها لا تكتفى بمجرد الدقة والوضوح بل تتعدى ذلك إلى التعبير عن العنصر الذاتى فى تجربة الكاتب ، والكتابة الإبداعية بهذا صورة مصغرة لما نسميه الأدب والفن . فإذا عبر النص عن تجربة نفسية لشاعر ما ، وعرض هذه التجربة فى صورة فنية تثير المتعة فى معانيها فذلك الأدب الشعرى

فالفنان يعرض لنا فى لوحة من اللوحات ، أو فى قطعة موسيقية ، أو أثر أدبى شعرى أو نثرى خبرته الذاتية . وأثمن ما فى الفن هو هذه الناحية الذاتية التى يضيفها الفنان إلى الحياة الموضوعية حوله . ولكى ندرك هذا يمكن أن نوازن بين الصورة التى يرسمها فنان والصورة الفوتوغرافية ، فى الأولى نجد أن الفنان يختار عناصر بعينها ليبرزها ويعيد تنظيمها ، فإذا نظرنا إليها فإننا ندرك نظرة الفنان الذاتية وتفسيره لخبرته ، أما الصورة الفوتوغرافية فإنها لا تستطيع أن تميز أو أن تفسر أو تقوم ، بل تقدم لنا الواقع الذى تقع عليه عدسة الآلة الفوتوغرافية ، واذن فالناحية الأساسية فى الفن هى أن الأثر الفنى عبارة عن تقويم الحياة أو الناس أو الأشياء كما يراها الفنان .

وتطلق لفظة الأدب فى المجال الدراسى على الأحكام الأدبية التى يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبى ، فى ضوء القيم التى تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد . فهو يعنى أساساً بما يأتى :

(ا) الحكم على أدب شاعر أو ناثر ما من ناحية قوته أو ضعفه . فى ضوء المقاييس البلاغية والنقدية السائدة فى عصره ، والموازنة بينها وبين آخر التطورات لهذه المقاييس .

(ب) الحكم على أدب عصر ما كالعصر الجاهلى أو الإسلامى العباسى من ناحية الفنون الأدبية ، ومدى اتساعها ومدى الأصالة أو التقليد فيها وما إلى ذلك .

(ج) تتبع سلسلة التطور من عصر إلى عصر لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به . وساعدت على تخلفه .

(د) المذاهب والمدارس الأدبية ، ومبادئها وتراثها ، ومدى صدقه فى تمثيل المذهب الأدبى أو إنحرافه عنه .

وينبغى أن نفهم الخطوات الأربع التى يمر فيها إنتاج الأثر الأدبى كما يراها كل من رينجز وماير(١) . الخطوة الأولى هى وجود مثير أو أكثر من المثيرات التى تشد الأديب وتثيره ، والخطوة الثانية هى تكوين الخبرة ، وهى عبارة عن تكوين صورة فى النفس يعمل فيها الفكر والذاكرة والإحساسات المختلفة ، ويقوم العقل بتجميع أجزاء منها تجميعاً خاصاً ومن هذه كلها تتكون الصورة النفسية التى تنتقى بعض العناصر ، وترد بعضها الآخر إلى الوراء ، وهذه الخبرة تموج بها نفس الأديب فتحفزه إلى التعبير عنها لمجرد التعبير ذاته ، أو الحاجة تدفعه أن ينقلها إلى الآخرين وهذه هى الخطوة الثالثة ، وفيها يقوم الأديب بإختيار الكلمات والصور وتنظيمها على نحو يكفل إنتقالها كما يجب أن تظهر ، وتأتى الخطوة الرابعة حينما تؤدى الرموز والصور وظيفتها ويتمثل القارىء خبرة الأديب أو يقترب من تمثلها . وفى كل أثر أدبى عظيم لابد أن يتوفر عنصران : أن يكون لديه تفسير كبير وجديد يريد أن ينقله إلى الآخرين وأن تكون لديه قدرة كاملة على إستعمال اللغة لنقل هذه الخبرة الكبيرة وبعبارة أخرى : لابد أن تكون هناك خبرة عظيمة محبوبة وأن تكون هناك رموز تسهل على الناس تمثل الصورة التى يعرض فيها الأديب هذه الخبرة .

٢ – النصوص الأدبيه :

أما النصوص الأدبية فهى وعاء التراث الأدبى الجيد قديمة وحديثة. ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية ، وتعبيرية ، وتذوقية .

---

(١) Reninger, H. and Maier, N. : A Psychological Approach to Literary Criticism. New York and London D. Appleton and Company 1933 p.p. 15-48.

وأما الأدب فقد يتردد بمعنى هذا التراث ؛ كما قد يراد به النواحي التي تتصل بالأحكام على نتاج الأدباء ، وألوانه ومميزاته في إطار سلسلة التطور التي مر بها هذا التراث من عصر إلى عصر ، وهذا هو أدق مفهوم له في مجال هذه الدراسة .

وأما البلاغة فهي التي تضع الأسس الجمالية لتذوق الأدب الجيد ، أو أبداعه ويأتي النقد ليبني عليها معايير ويبين عن نواحي القوة والضعف في تطبيق هذه الأسس . وما ترتب على ذلك من إندفاعة الإنتاج الأدبي في طريق الجودة أو إنحرافه عنها .

٣ ــ البلاغة :

تعرف البلاغة بأنها العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ليأتي على نمط خاص ، وبعبارة أخرى هي التي تعمل على توضيح الطرق التي يمكن بها تنظيم الكلام ، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارىء أو السامع على أكمل وجه ممكن . وهي بهذا تقدم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج الأدبي ، ويأتي الأديب شاعراً أو ناثراً فيتصل بتراث غيره ، ويتأثر به ، ويتفاعل معه ، ويستعمل هذه القوانين ، سواء عن دراسة لها أو عن موهبة وبصيرة منه ، وبهذا يتمثل عمل الأول في السعي وراء القوانين الجمالية التي يرى أن تتحكم في الاتصال بين الناس ، أما الثاني فعمله الإتصال بالناس واستخدام هذه القوانين في ذلك الاتصال .

٤ ــ النقد الأدبي :

وإذا كانت البلاغة ترمي إلى عرض القوانين العامة التي ينبغي أن يراعيها الكاتب لكي يكون موفقا في نقل خبرته فإن النقد لا يقتصر على هذه النتائج التعليمية بل أنه يحاول أن يحلل الكتابة، ويفسرها ويقومها، ويضعها في مكانها في عالم الفكر والأدب . أن البلاغة ترمي إلى تمكين

الأديب من إتقان أدوات الاتصال الفعلى بالناس أما النقد فإنه يؤدى وظيفته حين يقوم الصورة التى يرسمها الأديب ومهارته فى إختيار الرموز التى تدفع القارىء إلى إدراك هذه الصورة . ولذا نجد أن النقد يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هى ما الصورة التى لدى الفنان ؟ وما قيمتها ؟ وإلى أى حد نجح فى نقلها إلى الآخرين . هـــذا هو النقد والمعايير التى يحكمها الناقد فى تقديم الآثار الأدبية هى مانسمية بمبادىء النقد الأدبى .

ثانياً – الأهداف التعليمية

لكل من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد أهدافها الخاصة التى تميزها عن غيرها . وفيما يلى عرض لأهداف كل من هذه الفنون .

١ – أهداف تعليم الأدب :

(ا) تدريب الطلاب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية .

(ت) وصلهم بحياة الأدباء وصلا يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم .

(حـ) توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربى منها .

(د) توعيتهم بتطور الأدب وسلسلة حياته وقصة تطوره والعوامل التى ساعـــدت على رقيه ، والأسباب التى أدت إلى ضعفه فى بعض الفترات لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به وأفادتهم من تراثه .

٢ – أهداف تعليم النصوص الأدبية :

(ا) توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم .

(ب) مساعدتهم على اشتقاق معانى جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها .

(حـ) زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها ، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيداً .

(د) تعريفهم بالتراث الأدبى للغتهم بما يشتمل عليه من قيم جمالية وإجتماعية وخلقية وظروف تاريخية ألفت بينهم فى السراء والضراء .

(هـ) مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه والدور الذى يجب أن يلعبوه فى حل هذه المشكلات .

(و) مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التى مرت بها الإنسانية والحلول التى اهتدت إليها فى مختلف العصور.

٣ ـ أهداف تعليم البلاغة والنقد :

(ا) تمكين التلاميذ من استعمال اللغة فى نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها .

(ب) تنمية قدرتهم على فهم الأفكار التى اشتملت عليها الآثار الأدبية الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال .

(ج) زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أو أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة ، أو ترجمة . . . الـخ ، وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من جمال .

(هـ) تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ .

ثالثا : طرق تدريس هذه الفنون

سبق أن تحدثنا عن رأينا فى تجنب التفكير فى طريقة معينة ، ولذا سنورد بعض المقترحات التى يمكن أن تنفع لو أخضعها المعلم لظروفه

وظروف تلاميذه(١) .

١ – هناك مدارس متعددة لكل رأيها فى تدريس النصوص والأدب :

(ا) مدرسة قديمة كانت تدرس تاريخ الأدب ، وتعتبره محوراً للدراسة ، ومن خلاله يسوق النصوص كشواهد للحقائق التى تعرض لها ، وهذه مدرسة عفى عليها الزمن ، لأنها كانت تعنى بالمعارف التى تتصل بالتراث أكثر مما تعنى بالتراث نفسه ، وبما وراء ذلك من مهارات الفهم والتحليل والتعبير والتذوق والنقد ، وبذلك تضيع جوهر الدراسة النصية فى سبيل قشور لا جدوى لها ولا غناء فيها .

(ب) مدرسة ترى أن تنتقى نصوص من روائع التراث قديمة وحديثة ، تدرس دراسة نقديه تذوقية . ومن مميزاتها أنها تعنى بالنواحى الجوهرية فى دراسة التراث ، ولكن كثيراً ما تتشتت أذهان الطلاب ، فيعجزون عن معرفة بيئة النص ، وجوه ، والحياة التى أحاطت بالشاعر أو الكاتب فدفعته بملابساتها إلى إنشاء نصه .

(جـ) مدرسة ثالثة ترى أن يدرس التراث الأدبى فى صورة فنون . كفن الوصف أو الحماسة ، أو القصة ، أو المسرحية أو المقال ، ومن مميزاتها الخيط المتصل الذى يربط نماذج الفن الواحد ، ويكشف عن سلسلة تطورها ، ومما يؤخذ عليها أنها قلما تلم بمجموعة الفنون البارزة ألمامة كافية .

(د) مدرسة ترى أن يدرس التراث الأدبى فى صورة عصور ، ويطالب بعض روادها أن يكون البدء بالعصر الحديث ، ويرى آخرون

---

(١) محمود رشدى خاطر . مذكرات فى طرق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية جامعة عين شمس « غير منشورة » ١٩٧٥ ، ص ١٢١ – ١٢٣ .

أن يكون لعامل الزمن ومسيرته التاريخية اعتباره ، ومهما يكن من الأمر فان هناك حقيقة راسخة هى أن تكون النصوص أساس الدراسة ولبابها، وأن يتجه فيها إلى نواحى الفهم الذاتى ، والتحليل التلقائى ، والتذوق المعتمد على حس التلاميذ ، والنقد المبنى على الأسس الجمالية السليمة.. ولا بأس بأن ينتقل فيها التلاميذ من عصر إلى عصر ، على أن يكون التركيز على الفنون الحديثة كالقصة والمسرحية والمقالة ، وعلى ما يمكنهم من تمثلها ، وإدراك خصائصها ، والاستمتاع بها ، ومحاولة الإبداع عن نمطها إذا تسنى ذلك .

أما دراسة الحقائق الأدبية فلابد أن تكون بقدر ، وأن تأتى عن طريق الاستنباط ، وأن تظهر فيها شخصيات التلاميذ ، وأن تبتعد عن القوالب والأحكام العامة التى لا توضح الظواهر . ولعل ما مر بك من التذوق الأدبى يلقى الأضوء الكافية على طريق هذه الدراسة .

٢ — الشعر يحتل مكانه فى مناهجنا أكثر من النثر بفنونه ، ونحن نعرف أن الشعر لون من ألوان الأدب المهمة ، ولكننا نعرف أيضاً أن مكانته لا تعادل الآن بعض ألوان الأدب الأخرى ، ونجد الآن أن الأقصوصة والقصة والمقالة قد احتلت مكانة بارزة ، وهذا يدعونا إلى ضرورة إعادة التفكير فى توزيع عنايتنا بهذه الألوان المختلفة ، بحيث يحظى كل نوع بما هو جدير به ، فإذا أضفنا إلى هذه الصعوبة التى يعانيها كثير من التلاميذ فى فهم لغة الشعر الخاصة أمكن أن نقدر ضرورة إعادة النظر فيه كلون من ألوان الأدب التى يدرسها التلاميذ ، وليس معنى ذلك أننا نطالب بتقديم الأهم على المهم ، أو ندعو إلى التقليل من قيمة الشعر .

ولكننا ندعو المدرس أن يحكم نفسه فى تقدير ما يعانيه التلميذ من صعوبة فى فهم الشعر وإدراك ما يشتمل عليه من تقديم وتأخير ، ومن موسيقا وقافية ، ومن أخيلة ومعان . ومثل هذه الصعوبات يقابلها أبناؤه

ن الشعر الحديث الذى يحيا فى جوه ، والذى يتحدث عن شعرائه، فما باله بالشعر القديم ؟ لا شك أن هذا ينبغى أن يدفعه إلى بذل أكبر جهد فى تذليل هذه الصعوبات أمام التلميذ ، حتى يدرك قيمة الشعر ويتذوقه ، ومن أهم ما يساعده فى ذلك ما يسمونه بالتهيئة التى يقدمها بين يدى القصيدة ، ويقصدون بها إعادة بناء الخبرة التى تتحدث عنها القصيدة ، والجو الذى قيلت فيه ، والظروف التى دعت إلى إنشائها والمعانى التى اشتملت عليها ، بل اللغة التى كانت تستعمل فى هذا العصر كل ذلك قبل الدخول فى القصيدة ، كما ينبغى أن تستغل خبرات التلاميذ الحالية فى الوصول إلى الخبرات الماضية التى يتحدث عنها الشاعر .

٣ — التصفية : إذا كان من أهم أغراضنا فى تعليم النصوص الأدبية تعميق نظرة التلاميذ إلى الحياة وإيمانهم بها ، وزيادة خبراتهم بالناس، ودفعهم إلى السعى فى سبيل إيجاد حياة أحسن وجب أن نقوم بعمليات تصفية واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب فى المدارس ، فكثير من القصائد التى يتعلمها التلاميذ أحيانا لا تبعث فيهم القيم والمثل والمشاعر التى سبقت الإشارة إليها .

ولا شك أننا نريد أن نعلمهم هذه القيم ، ولا شك كذلك أن تعريفهم بالتراث الأدبى ليس معناه تعريضهم بكل هذا العناء ، بل ينبغى أن يختار منه ، فإذا كان المنهج يعرض ما يخالف هذه القيم والمثل والمبادىء فلا أقل من أن يكون المدرس حريصاً على أنه يفهم تلاميذه إنها جاءت لتمثيل بعض الظواهر ، أو لظروف دفعت إليها ، ولكنها ليست القيم التى نريدها أو ينبغى أن نعتقدها . وعلى هذا ينبغى أن تبرز هذه المسألة بروزا واضحاً فى المناقشة التى تجرى فى النص ، كما ينبغى أن يعنى المعلم بمساعدة التلاميذ على الوصول بأنفسهم إلى قيم الجديدة .

٤ — دراسة النص الأدبى يجب أن يقوم على وصل التلاميذ به ، ومساعدتهم على التفاعل معه ، وينص المنهج الآن على أن تعتمد دراسة

الأدب فى لمها على النصوص الأدبية ونحن نريد أن نؤكد هذه الفكرة ونزيد عليها تفاعل التلميذ تفاعلا يقظا مع النص . فعن طريق التهيئة التى ذكرناها آنفا يمكن أن يخلق المدرس الجو الذى يعرض فيه النص سواء كان قصة أو مقالة أو خطبة أو قصيدة ، وينبغى أن يدخل التلاميذ على النص وفى أذهانهم غرض واضح من دراسته ، وفى أذهانهم سؤال يريدون أن يجيبوا عنه فى ضوئه وفى عقولهم مشكلة تدعوهم إلى مناقشته. فى عرض خطبة زياد مثلا يمكن أن يبدأ المدرس بالإضطراب السياسى الذى يحيط ببعض المجتمعات فى ظروف معينة ، ثم يسألهم عما يمكن أن يفعلوه هم لو كانوا قادة لهذه المجتمعات ، وعن طريق المناقشة يخلص إلى أهمية الخطابة كأسلوب من أساليب حمل الناس على إتباع أنواع معينة من السلوك ، وقد يطالبهم بكتابة خطبة فى هذا الغرض ، ثم يحلل معهم هذه الخطب لمعرفة الأفكار التى اشتملت عليها ، والعبارات التى أديت بها هذه الأفكار .

ثم يتناول الظروف المضطربة التى أحاطت بالمجتمع الإسلامى فى عهد زياد ، ويطالبهم بالنظر فى خطبته للموازنة بينها وبين ما كتبوه ؛ والمهم هو ضرورة العناية بخلق دافع لدى التلاميذ بدفعهم إلى قراءة النص، ويلى ذلك عرضه عليهم ، ويستحسن عندئذ : أن يوجههم ويرشدهم فى أثناء قراءته بأنفسهم ، ومن هذا التوجيه يحسن أن ينتقل بهم من الفكرة العامة أو الغرض الأساسى للنص إلى الأفكار الجزئية التى تشتمل عليها الفقرات أو الأبيات ويجب أن يقتصر دوره فى هذه العمليات على التوجيه عن طريق الأسئلة ، وأن يتركهم يقرؤون بأنفسهم ، ويعانون البحث عن المعانى ؛ واستخلاص الأفكار والكشف عن الألفاظ ، وهم لن يقوموا بذلك إلا إذا دربهم عليه ، والتمرين يكون فى أول الأمر عن طريق الأسئلة التى تتناول كل هذه النواحى ، ثم تأخذ الأسئلة فى الاختفاء تدريجا ، حتى يتمكن التلاميذ آخر الأمر من القيام بدراسة النص على أكمل وجة دون حاجة إلى توجيهه وأسئلته ، وينصح بعض المربيين فى الأسئلة التى

تتناول التفصيلات أن تكون على طريقة عرض الأفكار ، ومطالبه التلاميذ بالبحث عن مكانها فى النص ، وينصح بعضهم بأن يسأل المعلم عن المعنى الذى يعبر عن جزء معين فى النص ، والطريقتان نافعتان إذا أحسن استغلالهما ، ولكن ليس معنى الاكتفاء الاقتصار على التوجيه والارشاد ، وأن يقف المعلم مكتوف اليدين حين يجد التلاميذ متحيرين قد إنسدت فى وجوههم المسلك ، بل عليه فى هذه الحالة أن يشرح لهم ، ويساعدهم على فهم ما استعصى عليهم ، وبعد هذه القراءة يمكن أن ينتقل بهم المدرس إلى نقد النص وإدراك نواحيه الجمالية . وهنا ينبغى أن يساعدهم على تذوق ما فيه من خيال . و فكرة عظيمة ، أو أسلوب جميل ، ويعرض عليهم بعض القواعد البلاغية أو المعايير النقدية والأحكام الأدبية ، والمعلومات التاريخية .. الخ . ما يكمل دراسة النص ويساعد على زيادة فهمهم له واستمتاعهم به .

ويسأل بعض الدارسين دائما عن مكان القراءة الجهرية فى دراسة النص ؛ الجواب عن ذلك أنها ليس لها مكان معين فى أى مرحلة من هذه المراحل ، وقد تكون عند عرض النص إذا رأى المدرس أن ذلك يعين التلاميذ على فهمه ، وقد تكون خلال دراسة النص إذا رأى أن قراءة جزء منه لازمة لبيان معنى من معانيه ، وقد تكون فى آخر الدراسة إذا رأى أن الاستماع يقتضيها وقد تكون فى آخر الدراسة إذا كانوا يقرؤون قصة طويلة أو قصيرة لا تستدعى القراءة الجهرية ، والمهم أن يدرك أن القراءة الجهرية عبارة عن تفسير للمعانى التى يشتمل عليها النص ، وأنها لا بد أن تكون لغرض ، وعليه بعد ذلك أن يكيف استعمالها تبعاً للموقف .

بقى بعد ذلك أن نشير إلى بعض كتب النصوص التى يشيع استعمالها فى المدارس إلى جانب الكتب الأصلية أو بدلا منها والتى يلجأ إليها كثير من المدرسين على أساس أنها تحوى الخلاصات التى يمكن أن يقوم التلميذ بحفظها ، وهذه الكتب تضر التلاميذ ضرراً بليغاً ؛ ففضلا عن أنها توجههم

إلى الحفظ والاستظهار بدلا من التفكير فى النص وتذوقه تجد أنها ليست إلا فهما معينا لبعض شرائح النص ، ومن ثم كان اعتماد التلاميذ عليها بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به ، وعلى محاولة فهمه فى ضوء خبراتهم وحياتهم ، وليس أقتل للذوق الأدبى من الاعتماد على فكر غيره عن القطعة الأدبية ، وهناك عيب آخر فى هذه الكتب هو أن كثيراً منها يغفل النواحى الفنية المرتبطة به ، ويخرجهم إلى تشريح للصور والأساليب فى ذاتها ، ودون أن يصلها بمواقعها فيه .

٥ ــ الربط بين النصوص والبلاغة والنقد والأدب : وهذا الربط تقتضيه طبيعة هذه الفنون كما سبق أن بينا ، وتقتضيه أغراض تعليمها . فنحن لا نريد أن نعلم البلاغة كفاية فى ذاتها ، وإنما نريد أن نعلمها كرسيلة لفهم التراث والاستمتاع به ، ولا شك أن دراستهما على هذا النحو سوف تزيد من فرص استعمالها فى قراءة الآثار الأدبية ، ولقد سبق أن بينا الطريقة التى يمكن أن يتحقق بها ذلك الربط عند الحديث عن دراسة النصوص وضرورة وصول التلميذ بها وبما وراءها من جمال فنى .

٦ ــ التراث الأدبى تصوير وتطوير للمجتمع : يصور التراث الأدبى المجتمع الذى أنشىء فيه ، وهذه قضية أساسية من قضايا تاريخ الأدب لابد من العناية بها ، ولكننى رأيت كثيراً من المدرسين وهم يعلمون التلاميذ هذه القضية يعنون بشرحها شرحا يضيع الغرض منها ، فهم الذين يتولون فى أثناء شرح النص أو عقبة الحديث عن ذكر المشاعر والأطلال أو وقوفه على الديار ، أو وصفه للناقة ، أو حديثه عن عقيدة معينة للفت أنظار التلاميذ إليها ، ويتخلون من ذلك أمثلة لبيان أن الأدب يصور المجتمع الذى عاش فيه الأديب ، وهو يصور حيـــاة هذا المجتمع . ولا شك أن الموقف يقتضى أن يعنى عناية خاصة وأوفر بتمثل حياة الناس فى هذا المجتمع ، وأسلوب معيشتهم والنظام الذى كانوا يخضعون له ، والقيم التى يؤمنون بها .. إلخ . ثم يدرس انعكاس هذه الأشياء كلها فى النص الذى يدرسه التلاميذ .

هذه هى الطريقة التى يمكن أن تدرس بها القضية فى أيسر صورها . أما فى صورتها الراقية فينبغى أن يعرض المعلم لنظرة الناس على اختلاف طبقاتهم إلى القضايا الكبرى فى المجتمع الذى يعيشون فيه ، ثم يعرض لنظرة الشاعر إلى هذه القضايا ، وموقفه منها ، وكيف يعتبر مصوراً لنظرة أهل مجتمعه إلى هذه القضايا . ولا شك أن الدارسين يدركون أن كل عصر من عصور الأدب وجد فيه الأدباء الذين يمثلون عصورا سابقة ووجد فيه الأدباء الذين يمثلون عصرهم كما وجد فيه الأدباء الذين سبقوا عصرهم .

وهذه الطائفة الأخيرة من الأدباء هى التى تمثل الشق الثانى من القضية ، وهى أن الأدب لا تقتصر وظيفته على تصوير المجتمع بل أنها تتعدى التصوير إلى التطوير . فلست أريد أن أخوض فى هذه القضية ، ويكفى أن أحيلكم إلى المعركة الدائرة اليوم على صفحات المجلات الأدبية وفى كتب النقد فقوامها هذه الوظيفة ، ومهمة الدارسين أن تنال هذه الناحية من عنايتهم كمفكرين وكدارسين للأدب ومدرسين له ما هى جديرة به من رعاية .

٧ – الحفظ : تنص مناهج النصوص عادة على عدد من الأبيات ينبغى أن يحفظها التلاميذ فى كل سنة ، ولعل الأصل فى هذا ما يظن من أن الحفظ يؤدى إلى تكوين الذوق الأدبى ، أو إلى صقل مواهب الموهوبين . ويروى كثير من أنصار الحفظ شواهد على ذلك من حياة بعض الأدباء السابقين . ويبدو أن دواعى الحفظ وتقاليده فى العصور السابقة جاءت من قلة وسائل الكتابة والنشر وضروره الاعتماد على الرواية ، وهنا نقرر أن الأساس تكوين الذوق الأدبى عن طريق القراءة والفهم والاستمتاع ، أما الحفظ الأصم فخطره أكثر من نفعه ، والحفظ عن غيره رغبة عناء ليس له كبير جدوى لأنه يضيع بسرعة ، ولهذا ينبغى أن يبنى على ما يسبقه من فهم ووعى وتذوق ، وأن تكون النصوص من الجمال بحيث تجذب التلاميذ إلى حفظها ، وأن نشجع هذه الرغبة فيهم بكل وسيلة ممكنة .

وهنا أيضا أشير إلى تعويد التلاميذ طرق الحفظ الصحيحة ، من : تخطيط الهيكل العام للقطعة ، ثم ملء الخطوط التفصيلية لهذا الهيكل من ناحية ، ومن حيث توزيع مرات الحفظ بحيث تصل بين كل واحدة منها والأخرى فترة قصيرة وهذا أحسن من تركيز الحفظ فى مرة واحدة أو مرتين متقاربتين .

٨ – بلاغة الفصحى وبلاغة العامية :

هذا المبدأ يشير إلى ضرورة استغلال بعض أساليب اللغة العامية فى التشبيه والاستعارة والكناية والتورية .. إلخ . فى تفهيم التلاميذ نظائر هذه الأساليب فى اللغة الفصحى .

٩ – الاتصال بالتراث القديم والحديث :

الاطلاع الحر على التراث الجميل من أهم الأدوات التى يمكن أن يستخدمها المدرس فى تنمية الذوق الأدبى ، وفى الوقت نفسه فى تنمية الميل إلى الأدب ، ويحسن أن يستخدم المعلم كراسات التسجيل فى تتبع اطلاع التلاميذ الخارجى . هناك كذلك حصص القراءة الحرة سواء فى المكتبة أم الفصل ، ويمكن أن تستغل فى تشجيع التلاميذ على القيام بهذا اللون من ألوان القراءة الأدبية والاستمرار فيها .

١٠ – ضرورة تنمية الميل إلى قراءة كتب الأدب :

وقد سبق أن تحدثنا عن القراءة ، ولكن أحب أن أشير إلى خطوتين أساسيتين :

الأولى : هى ضرورة البدء بما يميل إليه التلاميذ فعلا من ألوان الأدب أو فى موضوعاته ، ثم التدرج شيئاً فشيئاً إلى الألوان والموضوعات الأخرى . والثانية ضرورة عمل كراسة خاصة لكل تلميذ يدون فيها الكتب التى بدأ بقراءتها ثم التدرج الذى سار فيه ، وهذه الكراسة يمكن أن تستغل فى توجيهه إلى استكمال نواحى النقص به ومعرفة ما أحرزه من تقدم فى ناحية ما أو نواح أخرى .

رابعاً – التذوق الأدبي

١ – التذوق الأدبي في التربية الحديثة :

كان الهدف الأساسي للتربية القديمة تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف والمعلومات ، ثم صار الهدف الأساسي للتربية الحديثة تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد ، وتمكينه من أن يستثمر كل قدراته بالشكل الذى يعود عليه وعلى المجتمع بالخير والنفع . ومن ثم دخلت ميدان التربية الحديثة مصطلحات ومفاهيم جديدة ، لا تقف عند مجرد تنمية عقل الفرد أو زيادة حصيلته من المعرفة فأصبح من بين أهدافها تدريب الطلاب على التفكير السليم ، وتنمية اتجاهاتهم العلمية ، وإكسابهم المهارات الوظيفية التى تتطلبها الحياة ، كما أصبح من غاياتها تحقيق المتعة الروحية والفنية لهم ، وفى هذا النطاق تأتى تنمية الحاسة الجمالية التى تساعدهم على تذوق الأدب ، وتقويمه والاستمتاع به ففى تعليم القراءة مثلا لا تقف أهدافها عند مجرد إمداد التلاميذ بأفكار معينة أو زيادة ثروتهم اللغوية ، أو التدريب على سرعة القراءة مع الفهم أو الأداء الصحيح ، وإنما أصبح من أهدافها أيضاً أن يتذوق التلميذ ما يقرأ وتستمع به .

وفى تدريس الأدب والنصوص نجد التذوق الأدبى فى التربية الحديثة ، يحتل مكانة خاصة على مختلف المستويات التعليمية ، حتى أن هناك من يقدر هذا الهدف فى تدريس الأدب للأطفال . فلوند : يعتبر أن الغرضين الأساسيين من تدريس الأدب للأطفال هما : مساعدة الطفل على أن يستعيد التجربة التى عاشها الشاعر أو الكاتب وأراد أن ينقلها إلينا ، وليس هنا فقط بل أن يزيد خياله الطفولى من ثرائها ، ثم تنمية التذوق الأدبى عنده ، واختيار ما يلائمه منه وقراءته .

٢ – التذوق الأدبى فيما بعد المرحلة الأولى :

إذا كان التذوق الأدبى هدفاً من أهداف تدريس أدب الطفولة فأولى به أن يكون هدفاً أساسيا فيما بعد هذه المرحلة ، بل أن يكون فى مقدمة الأهداف اللغوية للمرحلة الثانوية ، وذلك لأسباب واعتبارات من أهمها :

(أ) الخصائص النفسية لطالب المرحلة الثانوية ولمرحلة النمو التى يمر بها فإنها مرحلة تتميز بخصائص معينة ، منها أن الطالب فيها تتشعب وتنمو مهاراته ، وتتكون ميوله ، وينفتح على الكون من حوله . وتقوى قدرته على التذوق الفنى فى مختلف مجالاته من : الموسيقا ، والتصوير ، والنحت ، والأدب فى مختلف فنونه وأشكاله .

(ب) طبيعة المرحلة الثانوية : فهى آخر مرحلة من مراحل التعليم العام ، وبعدها يتشعب الطريق ، فأما أن يحصل على مكان بالتعليم الجامعى ، وأما أن يتجه إلى عمل يمارسه ، وفى كلتا الحالتين وفى غير الكليات التى تتابع التعليم اللغوى يعز على الكثيرين أن يجدوا وقتاً لقراءة الشعر والنصوص الأدبية الراقية ومن ثم تتضاءل قدراتهم على التذوق ولا سيما إذا خرجت إلى هذه الحياة وهى ضعيفة . ولا شك أن هذا يفرض على مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أن تنمى هذه القدرة ما استطاعت سبيلا إلى ذلك .

(جـ) طبيعة تدريس اللغة العربية فى هذه المرحلة : فمن المفروض فى التلميذ الذى تابع دراسة اللغة العربية بفروعها فى المرحلتين : الابتدائية والإعدادية أن يكون قد تعلم آليات هذه اللغة ، والكثير من مهاراتها ، وأن يكون قد اتقن : القدرة على القراءة بسرعة وفهم وجودة فطن وأداء ، والقدرة على إنتقاء المادة الصالحة للقراءة ، والقدرة على إدراك مواطن الجمال فى النص وتذوقه على المستوى الذى يلائم نموه ، والقواعد الأساسية فى اللغة والإملاء ، والقدرة على الأداء المعبر عن المعنى فى تلاوة القرآن الكريم وإنشاد الشعر ، والقدرة على التعبير الوظيفى والإبداعى .

وفى ضوء ما تقدم كان من الطبيعى أن تزداد مستويات التذوق وما يتصل به فى هذه المرحلة ، وأن يتسع محتوى المناهج بها لنصوص من التراث وغيره أرقى فى فكرتها ونسق التعبير بها مما كان يقدم لتلميذ المرحلة الإعدادية ، كما كان من الطبيعى أن تقدم له الأسس الجمالية التى

تساعده على أن ينمو ميله إلى القراءة وشغفه بها ، وتذوقه لما يقرؤه ، بحيث يدفعه ذلك إلى الإتصال بلون أرقى من الكتب والمطبوعات ولا سيما فى أوقات الفراغ . كذلك يجب أن تزداد قدرته على فهم النصوص الأدبية العميقة الفكرة ، وإدراك نواحى الجمال فيها ، وتذوقه ، وتحليله ، ونقده ، والحكم عليه .

٣ – مفهوم التذوق الأدبى :

التذوق الأدبى هو النشاط الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى فى نص ما بعد تركيز انتباهه إليه ، وتفاعله معه عقليا ووجدانياً ، على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالا بارزة ومنوعة من السلوك ، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه . وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى التلاميذ من ناحيتى الكم والموضوع . وسبيل ذلك تحديد مدى نمو المهارات التذوقية .

٤ – مهارات التذوق الأدبى :

فيما يلى عرض لبعض المهارات الأساسية للتذوق الأدبى :

(أ) تمثل القارىء للحركة النفسية فى القصيدة أو العمل الأدبى .

(ب) إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة أو العمل الأدبى .

(ج) إدراك الوحدة العضوية فى العمل الأدبى وما بين أفكاره من ترابط واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحاسيسه .

(د) إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق ، ومدى إيحاءات الألفاظ والعبارات ، ومدى قدرة العمل الأدبى على نقل التجربة ، وتوضيح ما فيها من إسهاب ممل أو إيجاز مخل ، وبعبارة موجزة : مدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة .

(هـ) فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، أو نجاحها فى تصوير خط أو أكثر من خطوط الشخصية التى يتناولها فى قصيدته، وتحديد مدى ما بينها وبين الأفكار من تنافر وائتلاف.

(و) أدرك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة كلمة، أو تركيباً أو صورة على استثارة الجو النفسى الذى يريد الأديب إثارته، ومدى التناسب بينه وبين كل جزئية من جزئيات الصياغة مع الجو الذى يريد أن يثيره العمل الأدبى.

(ز) إدراك وضع القصيدة أو العمل الأدبى بين التراث والمهارة فى استخراج الصفات التى تصف الأديب بها نفسه أو يصف بها الآخرين، وفى تحديد القيم الاجتماعية بها.

(ح) إدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب فى تناول المحسنات، ومدى فهم الرمز وتفسيره، ومدى قدرته على تجسيد المعنويات.

(ط) الحس بالإيقاع الموسيقى لوزن الأبيات، ومدى ما فيه من اتساق أو تنافر وبأثر القافية فى هذا الإيقاع.

(ى) ترتيب القصائد والأبيات تبعاً لجودتها، واختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر، وأقربها إلى الواقعية، وأوضحها فى تمثيل الاتجاهات الفكرية والنفسية له.

(ك) الموازنة بين قصيدتين أو أكثر فى موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه(١).

---

(١) رشدى أحمد طعيمة: وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس، غير منشورة، ١٩٧١.

وهذه المهارات تلقى الأضواء على ما يمكن به قياس نظائرها فى النص النثرى ، لأن الكثير منها مشترك ، مع فرق ما بين الشعر والنثر من اعتماد الأول على الشعور ثم الفكر ، والثانى على الفكر ثم الشعور ، ومع ما يتعلق بالإيقاع والقافية ، وروح كل من الفنين وطابعه .

٥ – وسائل تنمية التذوق الأدبى :

فيما يلى مجموعة من الوسائل التى يمكن عن طريقها تنمية التذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية :

(أ) أن يدرب المدرس طلابه – قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين – أن يقرؤوا هذا النص أكثر من مرة ، وأن يستعرضوه استعراضاً شاملا وبعناية وتمهل ، فالإدراك الجمالى لأجزاء العمل الأدبى لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له منه أو منهم ، ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يبهجنا عند أول اتصال به ، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكر والعاطفة فى موضوعه لم نجد شيئا يعتد به ، وربما انصرفنا عن نص ما ثم تعمقناه فأعجبنا به .

(ب) أن يدرب تلاميذه على أن يكونوا موضوعيين فى نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص ، لأن النقد من المجالات الصعبة ، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها ، أو الدخول بحكم مسبق ، أوجب للشاعر ، أو انصراف عن شعره .

(ج) أن يحاول فى تناول كل نص عقد الموازنات وبين غيره سواء للشاعر نفسه أم لمن يشترك معه فى موضوعه ، لأن تقدير أى نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارىء على عقد موازنات بين ألوان منه فى درجات منوعة من الجودة ، وتقويم مداها فى كل لون . ومن الطبيعى أن ننتظر من المدرس الذى لا يؤمن بذلك أن يكون موضوع إعجابه فى نص معين من النصوص بعيداً عن الحقيقة إذا لم يتوافر له الاطلاع على عدد كبير منها ، تمده بمعايير صادقة للحكم والنقد .

هذا إلى البعد عن العبارات التى لا تعطى انطباعا حقيقيا للنص فى نفسه وفى نفوس أصحابها ، فمن العوامل الأساسية لإفساد الذوق عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتميز شيء معين من مثل : العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالى الواسع ، أو الضيق أو المعنى الرفيع ، أو اللفظ الجزل ، والعبارة المتينة فلا شك أن هذه القوالب قلما تساعد الطالب لغموضها عن أن تكون صورة واضحة مفهومة عن النص الذى يتناوله ، وعن مدى اختلافه عن غيره من النصوص ، ولا سيما إذا تكررت هذه القوالب فى الحكم عليها .

(د) أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذى يختاره ، بإلقاء الأضواء على جوه وبواعثه والملابسات التى أحاطت به حتى يكون استقباله فى شغف وبانتباه واهتمام ، وأن يكون من إلقاء نصوص متعددة أمام الطلاب إلقاء نموذجيا يعيش بهم فى جوها وفى أفكارها وأحاسيسها .

(هـ) ألا ينفرد على أية حال بتناول النص بالتعليق والنقد ، وإنما يشترك تلاميذه فى كل شيء ، وأن يكون مجرد موجه ومرشد لمواطن الجمال تاركا لهم بعد ذلك التلقائية الكاملة والحرية التامة فى التعبير عما يشعرون به متناولا بعد ذلك آراءهم بالنقد ، وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب .

والمدرس الناجح هو الذى يسمح بمختلف الآراء مهما كانت فجة ومشوشة أن تظهر ، متمهلا عليها ، متأنيا معها ، مثابراً فى توجيهها ، حتى تستوى بعد ذلك آراء ناضجة وأحكاما تصلح للنقد ، وتدل على سلامة التذوق ، ومن ذلك مثلا الاقتصار فى شرح النص ، على توجيه أسئلة تفتح مغاليق أفكاره ، وتهيء للطلاب فرصا متجددة للتدريب على التعبير الأدبى الجيد عنها ، ومنه أيضاً تكليف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، حتى يلمسوا بأنفسهم أفكاره ، ومشاعر قائله ، وينعموا بلذة أعمال الفكر فيه ، والجهد فى سبيل الكشف عن المعنى ، وتذوق الجمال به ، ومنه أن تكون لهم حرية اختيار بعض النصوص وحق التعبير عما يعن لهم من نقد ، وأخيراً

استخدام كل الإمكانات الفنية لديهم من قدرة على الرسم أو التصوير أو الموسيقا والغناء لخدمة ما يلائم أنشطتها من نصوص .

(و) ألا يلجأ إلى الإسراف فى سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التى لا تمت بصلة قوية إلى النص وألا يغرق فى كشف المحسنات البديعية ، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحا آليا ، بعيداً عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به .

(ز) أن يختار من النصوص ما هو أعلى شيئا ما من مستوى تلاميذه ، بحيث تشتمل على جديد يشحذ أفكارهم ، ويدفعها إلى التأمل لا الاستهانة ، على ألا يكون من الغرابة والصعوبة بحيث يجدون عناء فى دراسته . ومن الحقائق التى لا تقبل الجدل أن تذوق النص لا يبدأ إلا حين يسبق فهمه ، ومن ثم يؤدى تفسير غوامضه مهمة كبيرة فى تذوقه . لكن هذا لا يجعلنا نغفل عن منزلق قد يفسد تذوق الطلاب له وهو الإسراف الشديد فى التحليل والتجزىء العلمى الدقيق وتحويل الكلام إلى مناقشات جدلية تافهة. وهذه المناقشات التفصيلية الكثيرة تبعث الملل ولا تترك للطالب شيئا يفكر فيه .. فتحرمه بذلك من لذة أعمال الفكر وبذل الجهد للتذوق وتأمل النص ويتحول النص بذلك إلى عمل نثرى بحت .

(ح) يجب فى اختيار القصائد التى تدرس أن تكون قواف إيقاعية سهلة على أن يندرج الأمر بالطلاب حتى يصلوا فى المرحلة النهائية للصف الثالث الثانوى إلى مختلف أوزان الشعر وقوافيه .

(ط) يجب أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لا تقف عاطفة الكراهية حائلا دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم .

(ى) يجب اليقظة للمشكلات والعقبات التى تقف أمام التلميذ حائلا دون تذوق النص الأدبى تذوقا كاملا ، وأن المدرس الناجح هو الذى يبذل

أقصى جهده فى سبيل حل هذه المشكلات وتذليل هذه العقبات أو إحالتها على الأخصائيين إن عجز هو عن ذلك . وأمثال هذه المشكلات كثيرة كان يكون التلميذ ضعيف البصر لا يقدر على القراءة الجيدة للقصيدة أو يكون ضعيف السمع أو عاجزاً عن النطق السليم .

(ك) أن يتعرف – ما أمكن – مختلف العوامل التى تشتت انتباه التلاميذ أو تصرفهم عن تأمل النص وتذوقه وألا يبدأ ممارسة تدريسه أو نقده مع وجود هذه العوامل ، والتذوق يتطلب قبل كل شيء تركيز الانتباه فى أثناء القراءة ، وأعمال الفكر ، وتمثل المشاعر التى تشيع فى القصيدة ويتوخى الشاعر إيصالها لنا . وكل هذا ينبغى أن تعنى به الامتحانات ، وتؤكده بالتركيز عليه ، سواء أكانت شفهية أم تحريرية . وسواء أكانت امتحانات نقل أم امتحانات الشهادات العامة .

الفصـــل السابع

النحـــو

يتناول هذا الفصل عرضا لمحاولات تيسير المادة النحوية ، كما يتناول موضوعات النحو التى نعلمها ، والمبادىء التى نتوخاها فى تعليمها ، والطرق التى نتبعها ، وخطوات السير التى نسير عليها ، وأخيراً الإتجاهات الحديثة فى تعليم القواعد . وفيما يلى عرض لكل من هذه الجوانب .

أولا ـــ محاولات تيسير النحو

لم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنما له فى التاريخ جذور عميقة(١) فلقد ألف خلف بن حيان الأحمر البصرى رسالة أسماها « مقدمة فى النحو » يقول فى بدايتها : لما رأيت النحويين وأصحاب العربية قد استعملوا التطويل والقصر فى العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ فى النحو من المختصر والطرق العربية ، والمآخذ الذى يخفى على المبتدأ حفظه . ويعمل فى عقله ويحيط به فهمه ، فامعنت النظر والفكر فى كتاب أؤلفه وأجمع منه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدعين ليستغنى به المتعلم عن التطويل ، فعملت هذه الأوراق ، ولم أدع فيها أصلا ، ولا أداة ولا حجة ، ولا دلالة إلا أمليتها فيه ، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النحو كله ، ممن يصلح لسانه فى كتاب يكتبه أو شعر ينشده ، أو خطبة أو رسالة إن ألفها » .

---

(١) محمود السيد : أسس اختيار موضوعات النحو للمرحلة الاعدادية ، رسالة دكتوراه . كلية التربية جامعة عين شمس « غير منشورة » ١٩٧٢

ورأى الجاحظ أن الأكثار من النحو وتدريسه لذاته إنما هو مضيعة للوقت ، ومشغلة عما هو ، يعني الصبي ، أولى به ، فقال في إحدى رسائله : وأما النحو فلا تشغل قلبه ، أي الصبي ، إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب أن كتبه ، وشعر أن أنشده ، وشيء أن وصفه ، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به ، من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع ، وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه ، وعويص النحو لا يجدى في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء .

وهكذا نرى أن خلفا الأحمر والجاحظ يشفقان على أنه لا جدوى من كثرة التطويل في النحو ، وأن الغاية منه إصلاح اللسان والسلامة من فاحش اللحن في كتاب أن كتب أو شعر إن أنشد أو رسالة إن ألفت .

ولقد دعت كثرة الافتراضات والخلافات بين المدارس النحوية لتشعب آراء بعض النحويين إلى الاختصار والتبسيط ، ولم تكن محاولة ابن مالك في كتاب التسهيل ، والزمخشري في المفصل إلا لتبسيط المادة النحوية وتذليل صعابها بغية تقدمها إلى الأذهان بصورة مقبولة ومستساغة ، وليس نحوى الأندلس بمعزل عن هذا الإحساس بصعوبة القواعد النحوية وكثرة افتراضاتها وتأويلاتها ؛ فلقد ثار أحدهم وهو ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم ، فدعا بعنف إلى الغاء نظرية العامل والعلل الثواني والثلاث ، وأبطل فكرة التقدير التي تؤدى إلى عدم التمسك بحرفية القرآن وهو يود أن يحذف من النحو كل ما يستغنى الإنسان عنه في معرفة نطق العرب للغتهم ، فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج في معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل .

تلك هى بعض مظاهر الشعور بصعوبة النحو فى العصور السابقة وما أسفر عنه هذا الشعور من عمل إيجابى للتغلب على الصعوبات التى ظن أنها تحول دون فهم القواعد واستيعابها . أما فى العصر الحديث فقد بدأ الالتفات إلى صعوبة المادة النحوية فى التعليم فى ثلاثينيات هذا القرن باحساس عام بصعوبة اللغة التى تعلم فى المدارس ، وكان طه حسين أول من التفت إلى ذلك فيما نعلم . فقد رأى « أن لغتنا لاتدرس فى مدارسنا ، وإنما يدرس فيها شيء غريب لاصله بينه وبين الحياة ؛ ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته فدعا إلى تخليص اللغة من هذه القيود والأغلال ، لأنه إذا ظلت الحال كما هى فلابد أن يختل التوازن بين رقينا السياسى والعلمى والاجتماعى المضطرد وحياتنا الأدبية الجامدة » .

غير أن هذا الإحساس العام بصعوبة اللغة لم يلبث أن تحدد باحساس خاص ، فإذا بنا نرى الفكر يتجه إلى أن الصعوبة تكمن فى قواعد اللغة ، إن ما نجده فى النحو العربى من التناقض والشذوذ وتعدد الأوجه وتباين المذاهب ، إنما هو أثر لاختلاف اللهجات فى القبائل ، وليس من شك فى أن دراسة النحو على هذا الشكل تفيد فى بحث اللهجات فى اللغة ، ودرس القراءات فى القرآن ، ولكن دراسته لضبط اللغة وتقويم اللسان أمر مشكوك فيه كل الشك .

ولم يقف المفكرون فى صعوبة المادة النحوية عند النقد والمطالبة بالتغير ، بل انتقلوا إلى إتخاذ صور إيجابية ظهرت على شكل محاولات للتجديد والتيسير (١) وكانت أول محاولة ظهرت فى العصر الحديث هى محاولة إبراهيم مصطفى فى كتابه إحياء النحو ١٩٣٧ ، بحيث كان ثائراً على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الأعراب والبناء دون أن يبحثوا خصائص الكلام من التقديم والتأخير والنفى والإثبات والتأكيد ، وذهب

(١) محمود السيد : المرجع السابق .

إلى أن المتكلم هو الذى يحدث الحركات لا العامل الذى طالب بالغائه ، كما ذهب إلى أن التنوين علم التنكير .وفى بحثه عن معانى العلاقات الأعرابية رأى أن الرفع علم الإسناد بدليل أن الكلمة يتحدث عنها ، وأن الجر علم الإضافة ، سواء أكانت بحرف أم بغير حرف ، وأن الفتحة ليست بعلم إعراب ، ولكنها الحركة الخفيفة المستحبة التى يحب العرب أن يختموا بها كلماتهم ما لم يلفتهم عنها لافت ، ويرى أيضاً أن علامات الأعراب فى الاسم لاتخرج عن هذا إلا فى بناء أو نوع من الإتباع . ولقد تعرضت هذه المحاولة إلى نقد من قبل الأزهر الشريف حيث صدر كتاب « النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة » للرد على ما جاء فى كتاب إحياء النحو من آراء(١) .

أما المحاولة الثانية التى أعقبت تلك فقد قامت بها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التى ألفت عام ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف بمصر ، وكانت مهمتها « البحث فى تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة والتقدم باقتراحاتها فى هذا الشأن مبينة مشروع التبسيط الجديد والأسس التى تشير بوضع قواعد النحو والصرف عليها »(٢) . فرأت اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء هى : الإسراف فى الافتراض والتعليل ، والإسراف فى الاصطلاحات ، والإمعان فى التعمق العلمى مما باعد بين الأدب والنحو ، لذلك تقترح بالنسبة إلى المتعلمين إلغاء الأعراب التقديرى والمحلى لعدم فائدته فى ضبط لفظ أو تقويم لسان ، وأن تجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل فى باب واحد أسمته « باب المسنداليه » ، وتوصى أن يلغى الضمير المستتر جوازاً ووجوبا ... الخ . على أن هذه

---

(١) ابراهيم مصطفى : احياء النحو ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٣٧ ص ٦١ :

(٢) وزارة المعارف المصرية : تقرير لجنة تيسير قواعد اللغة العربية ، ١٩٣٨ ص ٦ .

الإتجاه لم يخل من نقد ؛ فقد نقدت لجنة ألفت بمدرسة دار العلوم مقترحات لجنة التيسير السابقة فرأت أن لجنة التيسير « لم تحل المشكلة بل زادتها تعقيداً وصعوبة بدلا من أن تعمل على التيسير كما تدعى » .

وفى عام ١٩٤٢ تنطلق صيحة ثالثة للتجديد على يد أمين الخولى الذى إختار عبارة « هذا النحو » عنوانا لمحاضرته التى ألقاها فى الجمعية الجغرافية الملكية ، والتى أبان فيها أن سبب الصعوبة فى تعلم اللغة العربية إنما يرجع إلى أننا نعيش بلغة غير معربة ؛ ولا واسعة ، ونتعلم لغة معربة وافرة الحظ من الأعراب فكأننا نتعلم لغة أجنبية صعبة كما أن إعراب هذه اللغة لا يسهل ضبطه بقاعدة ، بل يسوده الاستثناء وتتعدد قواعده وتتضارب ، وهى مع اضطراب إعرابها لا تستقر على قاعدة فى الكلمة الواحدة أو التعبير الواحد(١) . ورأى أن الأصل لهذا الحل فى أن ندع النحاة وآراءهم وقواعدهم . ونتجه إلى الأصول التى استخرجوا ما هو بسبب من لغة الحياة والاستعمال عندنا ، مع ضرورة التخلص من الإعراب وعلاماته . ولقد واجهت هذه المحاولة نقداً لاذعا من أنها « لا نريد إلا القضاء على اللغة الفصيحة وإعرابها لتحل اللغة التى نتعلمها محلها ، ويزول هذا الإعراب الذى يضيق به صاحب هذه المحاولة ويتمنى أن لو كانت اللغة الفصيحة كلها من باب المقصور ونحوه . مما لا يظهر الإعراب فيه .

وتتكرر الدعوة إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية عام ١٩٤٧ على يد شوقى ضيف فى مدخله إلى « كتاب الرد على النحاة » لابن مضاء القرطبى ، وهى شبيهة بدعوة إبراهيم مصطفى من حيث إلغاء نظرية العامل ومنع التأويل والتقدير فى الصيغ والعبارات . وتصنيف النحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل ، الأمر الذى يحقق مانبغيه من تيسير

(١) أمين الخولى : مناهج تجديد فى النحو والبلاغة والتفسير والأدب ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦١ ، ص ٤٥ .

قواعد النحو تيسيراً محققا »(١) وهو تيسير لايقوم على إدعاء النظريات ، وإنما يقوم على مواجهة الحقائق النحوية ، وبحثها بطريقة منظمة لاتحمل ظلما لأحد ، وإنما تحمل التيسير من حيث هو حاجة يريدها الناس إلى النحو العربى فى العصر الحديث .

بيد أن هنالك صيحات أشد عنفاً وأقوى ثورة انطلقت عام ١٩٥٧ من مؤتمر مفتشى اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الذى عقد فى أوائل يونيو وقد دعا المؤتمر إلى تبنى منهج جديد يقوم على اعتبار الكلام العربى كله مكونا من جمل ومكملات وأساليب(٢) ، أما الجمل فإن لكل منها ركنين أساسين اتفق على تسمية أحدهما مسنداً والآخر مسنداً إليه ،وأما المكملات فهى كل لفظ يضيف إلى معنى المجلة الأساسية معنى يكمله ، وأما الأساليب فهى تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التى وصلت إلينا نحفظها ونعيش عليها . وقد رمت دعوتهم أيضاً إلى تبويب مسائل النحو على أساس من المعانى التى تدور حولها الأساليب المختلفة ، فيجمع كل مايتعلق بالمعنى الواحد من قواعد النحو فى باب واحد يسمى « أسلوبا » وعلى هذا فأسلوب النفى مثلا وحدة تشتمل على النفى بالحرف وبالفعل وبالاسم ، وعلى النفى فى الزمن الماضى والحاضر والمستقبل أياكان الأثر الإعرابى الذى تحدثه الأدوات .

والآن بعد أن أنتهينا من عرض موجز لهذه المحاولات التى تمت فى العصر الحديث بات لزاما علينا أن نسأل هل كان لهذه المحاولات آثار إيجابية فى مناهج التعليم والكتب المدرسية المقررة ؟ وبالتالى هل كان واضعو المناهج التعليميه يأخذون ببعض ما ورد فى هذه المحاولات من آراء ؟ .

---

(١) شوقى ضيف : المدخل إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٤٧ . ص ٧٦ .

(٢) ابراهيم مصطفى وآخرون : تحرير النحو العربى دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٥٨ . ص ص ٩ — ١٩٧ .

الواقع أن محاولة إبراهيم مصطفى قد أثارت كثيراً من المناقشات التى كان من نتائجها تأليف لجنة تيسير قواعد اللغة العربية ، إلا أن المقترحات التى تقدمت بها لجنة التيسير إلى وزارة المعارف كان يواجه تنفيذها عقبات ويثير بعض التردد والخشية ، فليس من السهولة بمكان أن يتخلى الإنسان عما هو مألوف لديه حتى يصبح جزءاً من تفكيره ، ولقد شعرت اللجنة بذلك فراحت تقول « ومهما يكن ظننا حسنا بهذا الإصلاح الذى نقترحه فأنا نريد أن تتأنى الوزارة فى الأخذ به ، وأن تهيىء لذلك أسبابه ، وايسر هذه الأسباب أن يتعوده المعلمون ، وألا يقبلوا على تعليمه إلا بعد أن يثقفوه ويستسيغوه ويتمثلوه ، وبعد أن عرضت المبادىء التى وضعتها اللجنة على مجمع اللغة العربية المصرى ، حيث درسها وناقشها وانتهى إلى قرارات اتخذها بالموافقة على أكثر ما جاء فى قرار اللجنة ، عمدت الوزارة إلى الأخذ ببعض هذه المقترحات فى مناهج التعليم .

إلا أنه على الرغم من التطبيق الجزئى لبعض ما جاء فى قرار لجنة التيسير من مقترحات ، فإن الشكوى من ضعف الطلبة باللغة للعربية ظلت مستمرة إذ « أن من أسباب ضعف التلاميذ فى اللغة العربية مايكمن فى هذه اللغة نفسها ، ويتصل بطبيعتها ، إذ أنه جزء من ذاتيتها وذلك هو الأعراب ، وتعدد صوره ، وتنوع مقتضياته وكثرة علاماته الأمر الذى يحير التلاميذ كثيراً ، ثم بعض طرق الأداء العربية كالعدد مع تمييزه مثلا ، وكل ذلك يجسم الحمل على الناشىء ويثقل كاهله ويجعل عمـــل المدرس صعبا ومجهوده شاقا » .

إلا أن الصيحة التى كان لها صدى فى مناهج التعليم تلك التى انطلقت من مؤتمر مفتشى اللغة العربية عام ١٩٥٧ ، حيث راعى واضعو المناهج المشتركة بين البلاد العربية فى مصر وسورية والأردن لمواد الدراسة بالمدارس الإعدادية عام ١٩٥٧ ـ ١٩٥٨ بعض ما جاء فى هذا المؤتمر من الاستغناء عن كثير من المصطلحات وأبواب النحو التى ليس لها أثر فى تحقيق

الغاية المقصودة من دراسة القواعد كأبواب التنازع والاشتغال ، والإعراب التقديرى ، كما أنهم تبنوا التكملة فى الأعراب واتجهوا إلى مزج الاصطلاحات ، لأن البدء التقليدى بها والإكثار منها لايفيد فى تقويم اللسان والقلم ، فبهذا المزج يتضح للتلميذ معنى الاصطلاح ويدرك الحاجة إلى استعماله ، فدرس تقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف لايحسن أن يكون مستقلا . ودرس المذكر والمؤنث يحسن أن يكون مقرونا بدرس المطابقة وكذلك درس المفرد والمثنى والجمع ... الخ . ولم يقتصر أثر هذه الصيحة على المناهج التعليمية والكتب المدرسية المؤلفة فقط . وإنما تعداها إلى الكتب المؤلفة خارج نطاق وزارة التربية والتعليم ، ففى ضوء المقترحات والتوجيهات التى أشار إليها المحاضرون فى المؤتمر المذكور ألف إبراهيم مصطفى بالاشتراك مع سبعة آخرين من أنصار المنهج الجديد كتاب « تحرير النحو العربى » ليكون مرجعا قريباً للمعلم يجمع تلخيص قواعد النحو . ثم صدر كتاب « الأساليب الانشائية فى النحو العربى » الذى حاول فيه مؤلفه أن ينفذ إلى استخلاص مايخص أساليب الإنشاء من أبواب النحو .

وعلى الرغم من هذه التعديلات فى المناهج التعليمية : نجد أن صوتا ينطلق سنة ١٩٦٤ منتقداً مناهج النحو وكتبه المدرسية حيث أن « محاولات تيسير النحو مى كتب مدرسية لم تقدم جديداً ، ولم تفعل شيئا يعيد إلى الدرس النحوى قوته وحيويته ، لأنها لم تصحح وضعاً ، ولم تحدد منهجا ، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا فى المظهر وأناقة فى الإخراج ، أما القواعد فهى هى ، وأما الموضوعات فكما ورثناها ؛ حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل » .

غير أنه لوحظ أن كافة هذه الجهود المشكورة التى قام بها المعنيون بتذليل صعوبة القواعد النحوية . لم تؤد إلى الغاية المرجوة منها ، حيث بقى التذمر مستمراً من ضعف الطلبة باللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية فيها . ولذلك رؤى أن الدواء الذى بذل بغية تيسير القواعد النحوية لم يكن

ناجحا ، وعلى أن ثمة علاجا آخر خاله بعضهم متمثلا فى طرق تدريس قواعد اللغة العربية » و كنت أحسب أن ذلك ـ أى الضعف ـ مرجعه إلى ما فى ما قواعد اللغة من تعقيد وبعد عن أسلوب التفكير الحديث و كثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لايحتاج الى تعليل ... على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ فى العلم باللغة العربية لايمكن أن نرجعه الى هذه الصعوبات فهى قديمة ، أما الجهل باللغة إلى الحد الذى نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرق الجديدة فى تعليم قواعد اللغة العربية » .

ثانيا : موضوعات النحو التى ينبغى تعلمها :

هناك إجماع على أن تعليم قواعد النحو والصرف ليس غاية فى ذاته ، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم ، وهناك أيضاً شبه إتفاق على أن النحو ليس هو الوسيلة الوحيدة ، بل هناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة و كثرة المران على الكلام والكتابة ، ولكن بالرغم من ذلك نجد أن تعليم القواعد فى المدارس يجرى منفصلا عن الغاية التى قصد من أجلها بحيث أصبح للتلاميذ مطالبين بحفظ القواعد المختلفة بترتيبها التقليدى فى كتب النحو بصرف النظر عن حاجتهم إليها أو علاقتها بدروس التعبير أو المطالعة .

إذا نظرنا إلى الأبحاث التى أجريت فى تعليم القواعد فى اللغة الانجليزية نجد أنها نشأت منذ أخذ العلماء يشكون فى نظرية انتقال أثر التدريب ، فلما أنهارت هذه النظرية أخذ الباحثون يولون وجوههم شطر النظرية الوظيفية . فلنعلم التلاميذ القواعد التى يحتاجون إليها فى الكلام والكتابة . ولقد فسرت هذه الحاجة فى أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء ، ولذا اتجه الباحثون إلى تحليل كتابات التلاميذ و كلامهم لمعرفة هذه الأخطاء

ثم كونوا منها منهج النحو(١) . ولكن هذا الأساس فى وضع المنهج ما لبث أن تغير وأخذ الباحثون يتجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التى يكثر شيوعها فى أساليبهم ثم تعليلها ، وهذا هو الأساس الذى يقوم عليه منهج النحو اليوم فى المدارس الأمريكية(٢) .

فإذا ما نظرنا إلى مدارسنا المصرية وجدنا أن تعليم القواعد ما يزال قائماً على أساس نظرية انتقال أثر التدريب . ومهما يقال فى أمر هذه النظرية فمما لاشك فيه أن الموقف الذى يتعلم فيه التلاميذ القواعد فى الفصل لا يماثل أو يقترب من مواقف التعبير التى يحتاجون فيها إلى استعمال هذه القواعد . لذا ينبغى أن نفكر فى تغيير الأساس الذى تقوم عليه دراسة القواعد ، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا لا ما يرى النحاة أنه ضرورى لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها .

بيد أن اختيار موضوعات القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية فى مدارسنا لايتم على أساس موضوعى ، وإنما تختار هذه الموضوعات فى الأغلب والأعم ، بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج ، مما أسهم فى جعل هذه المناهج عرضة للتعديل والتغير المستمرين . ذلك أن بناء منهج فى النحو لابد أن يبدأ بتحديد أساسيات المادة ثم الاختيار من هذه الأساسيات مايساعد التلميذ على الإسهام فى حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله .

---

(١) Lyman, R. : Summary of Investigation. Relating to Grammar, Language, and Composition, Univ. of Chicago, Chicago Illinois 1932. p.p. 71-111.

(٢) Pooley, R. : Teaching English Usage. D. Appleton-Century Comp. Inc. New York 1964 p.p.16-127.
Fries, C. : American English Grammar, Appleton-Century-Crofts, Inc. New York 1940 p.p. 1-39.

وقد دفعت هذه النظرية الحديثة فى بناء المناهج أحد الباحثين إلى تحديد أسس لاختيار موضوعات القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية . وقد اختار ثلاثة أسس فى بناء منهج النحو ، أولها أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين ، وثانيها المطالب اللغوية لطلبة المرحلة الإعدادية ، وثالثها متطلبات العصر. وانتهى الباحث إلى اقتراح موضوعات نحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء ما أسفرت عنه دراسة الأسس السابقة من نتائج ، ثم عمد إلى توزيع هذه الموضوعات على صفوف المرحلة الإعدادية فى ضوء توافر هذه الموضوعات ، وفى ضوء الفروق بين النحو فى صفوف المرحلة الإعدادية فى اكتساب القوالب النحوية .

وقد تم توزيع الموضوعات النحوية المقترحة على صفوف المرحلة الإعدادية . فكان نصيب الصف الأول الإعدادى موضوعات : المثنى ، وجمع المذكر السالم ، وجمع المؤنث السالم ، وجمع التكسير ، وملحقات المثنى وجمع المذكر السالم ، والنكرة والمعرفة ، والأسماء الخمسة ، والفعل الماضى الصحيح والمعتل ، والفعل المضارع والأمر ، والفاعل بأنواعه ، والمجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة ، وحذف نون المثنى وجمع المذكر السالم ، وحذف ياء المنقوص ، وأسلوب الاستفهام ، والعطف بالحروف ، وهمزتا الوصل والقطع .

وكان نصيب الصف الثانى من الموضوعات : بناء الفعل الماضى والمضارع للمجهول ، ونائب الفاعل ، والمبتدأ بأنواعه ، وأنواع الخبر ، وإن وأخواتها . والأفعال الناقصة ، وكان وأخواتها ، وتقديم الخبر ، واتصال ما بإن وأخواتها ، والمفعول به ، والنعت بأنواعه ، والحال بأنواعها . والمفعول فيه . والمفعول لأجله ، وأسلوب النفى .

أما نصيب الصف الثالث الإعدادى من موضوعات النحو فهى : الفعل المجرد والمزيد . والكشف فى المعاجم ، والجامد والمشتق ، والمصدر

القياسى ، والحروف المصدرية ، وفتح همزة إن وكسرها ، وأدوات الشرط غير الجازمة ، واقتران جواب الشرط بالفاء ، والتوكيد بأنواعه ، والبدل ، وتذكير العدد وتأنيثه ، والتمييز . والاستثناء ، والممنوع من الصرف ، والمفعول المطلق ونائبه ، وأساليب النداء والتعجب والتحذير ، وكم الخبرية والاستفهامية ، وفاء الاستئناف ، وهمزة التسوية ، ولكن الاستدراك ، وإلا الاستفتاحية ، وإذا الفجائية .

وخلاصة القول أن تحديد موضوعات النحو التى ينبغى أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التى تشيع فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، والصعوبات التى يجدها التلاميذ فى التعبير عن أفكارهم معانيهم . فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أن نتخير الموضوعات النحوية التى تساعد التلاميذ فى السيطرة عليها ، وأن ترتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموهم العقلى . فحتى تجرى هذه الأبحاث لا يسعنا إلا أن نتقبل الموضوعات التى ينص عليها المنهج الحالى فى المرحلتين الابتدائية والثانوية على أساس أنها كأى موضوعات مقترحة أخرى ينقصها الدليل العلمى الذى يرجح اختيارها وترتيبها(١) .

١ – موضوعات النحو التى تدرس فى المرحله الاعدادية :

يدرس طلاب الصف الأول الإعدادى موضوعات النحو الآتية الأعراب والبناء ؛ علامات البناء ، المبنى من الأسماء ، المبنى من الأفعال ، علامات الأعراب الأصلية والفرعية فى المثنى والجموع والأسماء الخمسة ، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم ، الفعل الصحيح والمعتل ، إعراب المضارع وبناؤه ، الأفعال الخمسة النكره والمعرفة أنواع المعارف ، مرفوعات الأسماء ، المبتدأ والخبر وأنواع الخبر ، كان وأخواتها ، إن وأخواتها ، إفراد الفعل مع الفاعل ، نائب الفاعل وتغيير صورة الفعل معه ، تأنيث الفعل .

ويدرس طلاب الصف الثانى الإعدادى موضوعات الإعراب التقديرى، المقصور والمنقوص وإعرابهما ، اللازم والمعتدى من الأفعال ، المتعدى لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر ، وليس أصلهما المبتدأ والخبر ، نائب الفاعل مع المتعدى لمفعولين ، منصوبات الأسماء : المفعول به ، ظرفا الزمان والمكان ، المفعول المطلق وأنواعه ، خبر كان واسم إن ، المفعول لأجله ، الحال وأنواعها ، التمييز ، تمييز العدد ، تذكيره وتأنيثه ، تعريفه وتذكيره ، أعرابه وبناؤه ، المنادى وأنواعه ، المستثنى بألا ، المجرور بحرف الجر ، بالإضافة ، التوابع : النعت الحقيقى بأنواعه ، العطف والتوكيد والبدل بأنواعه ويدرس طلاب الصف الثالث الإعدادى أدوات الشرط غير الجازمة ، إقتران جواب الشرط بالفاء ، إسناد الأفعال المعتلة إلى الضمائر ، الممنوع من الصرف ، المجرد والمزيد والميزان الصرفى واستخدام المعاجم اللغوية ، المصادر السماعية والقياسية ، بعض المشتقات : اسم الفاعل . اسم المبالغة ، اسم المفعول ، أسماء الزمان والمكان ، الأساليب: أسلوب الاستفهام ، أسلوب الإغراء والتحذير ، أسلوب الاختصاص ، التعجب بصيغة ما أفعله ، التفضيل من الثلاثى المستوفى للشروط ، أسلوب المدح والذم ، همزتا القطع والوصل .

ولكن برغم التسليم بهذه الحقيقة نرى أن هناك ضرورة لتعليل ما يدرس من القواعد . حقاً أن المناهج التى وضعت فى السنوات العشرة الأخيرة ظهر فيها ميل واضح إلى التخفيف من عبء القواعد : سواء بحذف بعض الأبواب أو تبسيط بعضها الآخر ، ولكن المنهج مايزال يشتمل على بعض الموضوعات التى لاقيمة لها مثل أبواب التطابق العددى والنوعى بين ركنى الجملة الإسمية . ووجوب تأنيث الفعل . وإسناد الأفعال إلى الضمائر ، ومعانى كم . وإعراب أساليب المدح والذم . ومواضع حذف الفعل والفاعل ... الخ . فهناك حاجة ماسة إلى تصفية هذه الأبواب والاقتصار على أهمها ، وبخاصة أن قدرة التلاميذ على الاستيعاب محدودة . وأن من الأحكم أن يتقن التلاميذ أبوابا قليلة بدلا من أن يشتتوا جهودهم فى حفظ

أبواب كثيرة دون إتقان . كما نرى أن هناك ضرورة للملاءمة بين مدارك التلاميذ وبين الموضوعات النحوية التى يدرسونها ، وربما كانت الصعوبة التى يجدها كثير من التلاميذ فى القواعد ناتجة من أن بعض الموضوعات المقروءة أعلى من مستواهم .

٢ ــ موضوعات النحو التى تدرس فى المرحلة الثانوية :

يدرس فى الصف الأول الثانوى موضوعات تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها جمعا سالما ، ما يلحق بالمثنى والجمع فى الإعراب ، نائب الفاعل ، الجار والمجرور والظرف ، أفعال المقاربة والرجاء والشروع ، لا النافية للجنس ، لاسيما ماينوب عن المفعول معه ، صوغ العدد على وزن فاعل ، كم الاستفهامية والخبرية ، حروف الجر الزائدة ، حذف التنوين من العلم الموصوف بابن ، كسر همزة أن وفتحها ، أسلوب التعجب بصيغتيه ، أسلوب التفضيل صوغه واستعمالاته ، أشهر أسماء الأفعال المتداولة.

يدرس طلاب الصف الثانى الموضوعات الآتية : نصب المضارع بعد حتى وفاء السببية ولام الجحود ، جزم المضارع بعد أيا من وأينما وأنى وحيثما وكيفما وأى ، جزم المضارع فى جواب الطلب ، حالات توكيد المضارع بالنون ، النعت السبي وتعدد النعت ، توكيد الضمير والعطف عليه ، عمل المصدر واسم الفاعل والمبالغة والمفعول ، التصغير ، النسب ، الأعلال والإبدال .

ويدرس طلاب الصف الثالث الثانوى مرفوعات الأسماء ، ومنصوبات الأسماء ، إعراب المضارع ، أساليب التوكيد (إن ــ قد ــ القسم ــ دون التوكيد ــ اللفظى والمعنوى ــ حروف الجر الزائدة) ، أساليب النفى (ما ــ لا ــ لم ــ لما ــ لن ــ) ، أساليب التخصيص (الاختصاص ــ لاسيما ــ خصوصاً ــ بخاصة) ، استعمالات ما (نافية ، موصولة ــ شرطية ــ استفهامية ــ تعجبية ــ زائدة) ، استعمالات لا (نافية ــ عاطفة ــ ناهية) ، استعمالات من (شرطية ــ استفهامية ــ موصوله) .

ثالثاً : مبادىء عامة فى تعليم القواعد

إننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعلم أى فرع من فروع اللغة ، بل فى تعليم أى شىء ، ونجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه ، وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه . ولذا نرى أن تقتصر مهمتنا هنا على ذكر بعض المقترحات أو المبادىء العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المدرس خبرته بتلاميذه ، ومعرفته بمادته :

١ — لابد من دروس للقواعد . يرى بعض المربين أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هى الطريقة العرضية . ولا خلاف فى أن القدرة على الكلام والكتابة إنما تتكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ . والتدريب على الخطأ يثبت الخطأ ، ثم أن فهم الأصول التى يقوم عليها أسلوب من الأساليب ، حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب ، أجدى من تركه فى محاولاته العشوائية . ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التى يستعملونها ليروا الطريقة التى تتكون بها وأثرها فى المعانى التى يعبرون عنها . وهذا يماثل حاجة سائق السيارة الماهر إلى معرفة أشياء عن الأجزاء التى يتركب منها المحرك حتى يستطيع أن يصلحها إذا ما وقفت منه فى الطريق . فى أغلب الأحيان يكون وقوف السيارة راجعاً إلى سبب يستطيع السائق أن يتغلب عليه لو عرف بعض المبادىء الأساسية عن حركة السيارة . فموقف التلاميذ فى مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها كموقف السائق الماهر للسيارة ، أما المتخصصون فى اللغة من الباحثين أو الأدباء فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات المهم فى هذا أن حصص القواعد تتيح للتلاميذ الفرصة لفهم ميكانيكية الجملة والفقرة بحيث يستطيعون أن يصلحوها إذا ما التوى بهم التعبير وسط الطريق .

٢ – لابد أن يشعر المتعلم بحاجة إلى القواعد ويحس بجدواها : ينبغي أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة ، وفيها يستعملون القاعدة ، وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها ، ويبذل جهده فى تعلمها ويحس بقيمتها فى حياته وتعبيره . وهذا هو ما نعرفه فى علم النفس بقانون الأثر والنتيجة ، إذ أنه يقوم على وجود دافع أو رغبة فى التعلم ، ثم إشباع لهذا الدافع يترك أثراً ساراً فى نفس المتعلم . وبتوالى الآثار السارة يقوى ما تعلمه الإنسان . ومن أمثلة استثارة الدوافع فى دروس القواعد قصة المصنع الذى يريد صاحبه أن يختار بعض العمال فيحتاج إلى كتابة استمارات . وهذا بدوره يسلم إلى معرفته الأسئلة التى ينبغى أن يوجهها إلى المتقدمين . فالتلميذ الذى يتقمص شخصية صاحب المصنع يشعر بحاجة واضحة إلى معرفة أساليب الاستفهام .

٣ – لابد من التركيز على ناحية معينة : بعد أن تنشأ الحاجة ينبغى أن ينتهز المعلم هذه الفرصة ويخصص حصة أو عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية ويدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها . ولابد بعد ذلك أن يتيح لهم المعلم فرصا طبيعية فى دروس التعبير لتطبيق القاعدة وهذا هو ما نعرفه فى علم النفس بقانون الاستعمال .

٤ – لابد من دراسة أثر البيئة : المنزل والشارع والحى والمدرسة والجرائد والكتب والمؤسسات المختلفة ذات أثر كبير فى ثقافة التلاميذ وما يكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات .

ولا شك أن معرفة المدرس بالأساليب التى تشيع فى هذه البيئات وتحتويه من القواعد النحوية المختلفة تساعده أكبر مساعدة على انتقاء الأساليب التى يهتم بها والعادات التى يقويها والاتجاهات التى يصححها .

رابعاً – طرق تدريس القواعد

ينطبق هنا ما سبق أن قلناه من حيث عدم وجود طريقة معينة للسير فى درس القواعد . ولذا نقتصر هنا على بعض المقترحات العامة التى ينبغى أن يخضعها المدرس لأغراضه وحالة تلاميذه . ولكن قبل أن نعرض هذه المقترحات يحسن أن نعرض الطرق الثلاث المتبعة فى تدريس القواعد .

إذا بحثنا فى الطرق التى اتبعت فى نصف القرن الأخير لألفينا أنها انتقلت ثلاث انتقالات مهمة ، ففى بداية القرن كانت الطريقة القياسية هى الطريقة المتبعة فى تدريس القواعد ، ثم عدل عنها إلى الطريقة الاستقرائية « الاستنباطية » ، ثم ظهرت أخيراً الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة(١) ، والآن نبحث كل طريقة من هذه الطرق بغية تعرف الأسس التى تقوم عليها ، والخطوات التى تتبعها فى تدريس القواعد النحوية مبتدئين بأقدمها وهى الطريقة القياسية .

١ – الطريقة القياسية :

وهى أقدم الطرق الثلاث ، وقد احتلت مكانة عظيمة فى التدريس قديما ، وتسير فى خطوات ثلاث : يستهل المدرسون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام ، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التى تنطبق عليها ، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة . أما الأساس الذى تقوم عليه فهو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة التى الحقائق الجزئية ، ومن القانون العام إلى الحالات

---

(١) انتفعنا فى هذا الجزء برسالة الدكتور محمود السيد التى قدمها للحصول على درجة الماجستير بكلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٩ وعنوانها : دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية .

الخاصة ، ومن الكلى إلى الجزئى. ، ومن المبادىء إلى النتائج ، وهى بذلك إحدى طرق التفكير التى يسلكها العقل فى الوصول من المعلوم إلى المجهول ، ولقد كانت سائدة فى تدريس القواعد النحوية فى مطلع هذا القرن ، فيعمد المدرس إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحا إياها ببعض الأمثلة ، ثم يأتى بالتطبيقات والتمرينات عليها ، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ككتاب قواعد اللغة العربية لحفنى ناصف وآخرين معه

والواقع أن لكل طريقة أنصاراً وخصوما ، أنصاراً يعتبرونها أفضل الطرق ، وخصوما يرون أنها لا تجدى فى تدريس القواعد النحوية ، فأنصار الطريقة القياسية يرون أنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها أو سرعتها فى الأداء « فالطالب الذى يفهم القاعدة أصلا فهما جيداً يستقيم لسانه أكثر كثيراً من الذى يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكرها ولا سبيل إلى حفظها حفظا يعين على تذكرها » . فى حين يرى خصوم هذه الطريقة أنها ضارة وغير مفيدة لأنها « تبعث فى التلميذ الميل إلى الحفظ وتعوده المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره وتضعف فيه قوة الابتكار فى الأفكار والأداء » . كما أنها « ليست من الطرق الجيدة فى إفهام التلاميذ لأن مفاجأتهم بالحكم العام قد تكون سبباً فى صعوبته وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ فيه .

وهى لا تسلك طريقا طبيعيا لكسب المعلومات ، إذ أن المتعارف والأحكام العامة فى هذه الطريقة تعطى أولا ثم تتبع بالأمثلة والجزئيات خلافا لطريق العقل فى الوصول إلى إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها » . كما « أن تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات يكون بمثابة تقديم الصعب على والسهل والسير من الصعب إلى السهل مما ينافى قواعد التدريس كل المنافاة » . وهى عندما « تنقل الحقائق من تفكير خارجى وعن طريق التلقين تجعل هذه الحقائق مزعزعة فى

ذهـــنه ومعرضة للزوال والنسيان لأن أضعف الحقائق فى الذهن هى ما ترد إليه عن هذا الطريق .

٢ — الطريقة الاستقرائية « الاستنباطية » :

نشأت هذه الطريقة مع مقدم أعضاء البعثات التعليمية من أوربا ، فقد نشأ هؤلاء فى ظل الطريقة القياسية ، إلا أنهم تأثروا لدى وجودهم فى أوربا بالثورة التى قام بها المربى الألمانى يوحنا فردريك هربارت فى نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، فإذا بهم ينقلون مبادىء هربارت إلى طرق تدريسهم للمواد ومنها القواعد النحوية ، حيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها هربارت « خطوات الدرس » وهى : المقدمة ، العرض ، الربط ، القاعدة أو الاستنباط ، التطبيق .

ففى المقدمة يهيء المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة بحيث تثير فى نفوس الطلاب الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس ، وهى أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه ، ثم ينتقل المدرس بعد هذه الخطوة إلى العرض .

والعرض هو لب الدرس ، وعليه يتحدد الموضوع بحيث يعرض عرضا سريعا الهدف الذى يريد المدرس أن يبلغ بالطلاب إليه ، فهو مادة دسمة مغذية تصل ما سبقها بما لحقها ؛ وهو يدل على براعة المدرس ، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الربط .

والربط هو الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم ، وبين ما تعلمه بالأمس القريب والبعيد ، فالهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل فى ذهن الطالب ، ثم يصل المدرس بطلابه إلى الاستنتاج .

وهنا يقف المدرس ليستنتج من عرضه للموضوع مادة يسجلها الطلاب قاعدة ، على أن يفسح المجال أمام الطلاب لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم ،

لا أن يلقنهم إياها تلقينا ، والاستنتاج زبدة ما بلغ إليه السعى من الدرس ، ثم تأتى الخطوة الأخيرة وهى التطبيق .

والتطبيق تعلق عليه الأهمية الكبرى لأن دراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التى يدرسونها ، فالألمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية فى حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملى الذى تبدو فائدته فى القراءة السليمة والتعبير السليم .

والطريقة الاستقرائية من طرق التفكير الطبيعية التى يسلكها العقل فى الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة ، وفيها ينتقل الفكر من الجزئى إلى القانون العام ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة ، وهى تنطوى على أن يكشف للتلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم ، كما أن اتباعهـــا فى التدريس يتطلب من المدرس جمع كثير من الأمثلة التى تنطبق عليها القاعدة العامة ، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته ، بغية استنباط القاعدة العامة ، فيعبر عنها الطلبة بأنفسهم ، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ، ككتاب « النحو الواضح » لعلى الجارم ومصطفى أمين .

وأنصار الطريقة الاستقرائية يجدون فى طريقتهم خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية لأنها تهيج فى الطلبة قوة التفكير ، وتأخـــذ بأيديهم قليلا قليلا حتى يصلوا إلى الحقيقة ، لأن الكلمات القليلة التى ترشد الحدث إلى الطريق الجادة تعد بذور النبت المستقبل الريان . وهى طريقة جادة فى التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجيا ؛ وذلك يجعل معناه واضحا جليا فيصير التطبيق عليه سهلا . كما أنها تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التى تدور حول الحقائق الملموسة ، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعـــدة وتلك هى الطريقة

الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب » . يضاف إلى هذا أنها « تحرك الدوافع النفسية لدى المتعلم فيهتم اهتماما بالغا فينتبه ويفكر ويعمل » إلا أن خصوم هذه الطريقة يأخذون عليها البطء فى إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة والاكتفاء أحيانا بمثال أو مثالين أو ثلاثة لإستنباط القاعدة وفى هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمة فهى « تختار أمثلتها متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية ، إنمـــا هى جمل مبتورة فى موضوعات مختلفة ليس فيها خاصة لغوية ، ألا أنها تحمل تمثيلا لقاعدة خاصة . وأما أنها تشرح فكرة من الأفكار التى تمتلىء بها عقول الناس ، وأما أنها ترتبط برباط لفظى من أدوات الربط الكثيرة فى اللغة العربية ، فذلك كله وغيره مما تخلو منه هذه الأمثلة ، وهى لا ترمى إلى غاية تعبيرية خاصة ، ولا تثير فى نفس التلاميذ شوقا إليها ولا إلى القاعدة التى سيدرسونها فى ظلالها ، مع أن كل دروس اللغة العربية ترمى فى نهاية أمرها جميعاً إلى شيئين : هما الفهم والإفهام ، وكل ما تقدم فى هذه الدروس وسيلة إليهما ، وهى تستخدم التطبيق بشكل تعجيز للطلاب ، مع أن المفروض فيه طبع الأساليب السليمة التى تحوى من خصائص اللغة ما هو فطرى بعيد عن التكلف » كما أن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غـــناء ، وهى عملية « ثبت أنها مستحيلة وليس لها أصل علمى ، ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية فى الاستنباط لأن التجربة فى العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها ، ولكن هذا لا ينطبق على اللغات .

٣ — الطريقة المعدلة :

وهى أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخى ، وقد نشأت نتيجة تعديل فى طريقة التدريس السابقة ، ولذا أسميناها الطريقة المعدلة ، وهى تقوم على تدريس القواعد النحوية فى خلال الأساليب المتصلة

لا أساليب المنقطعة ، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القـــراءة فى موضوع واحد ، أو نص من النصوص ، يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه ، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، وأخيراً تأتى مرحلة التطبيق .

ومن الصور التى أخذتها هذه الطريقة « معالجة بعض أبواب منهاج النحو بطريقة التطبيق العملى دون حاجة إلى شرح قواعدها ، أما ما عداها من الأبواب فيجب أن يدرس على الطريقة الاستنباطية ، ولكن ليس فى ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التى تنتزع من أودية مختلفة لا يجمع شتاتها جامع ، ولا تمثل معنى يشعر الطالب أنه فى حاجة إليه ، بل يجب أن تدرس فى ظلال اللغة والأدب خلال عبارات قيمة كتبت فى موضوع حيوى يهم الطلبة تختار من كتبهم فى المطالعة ، أو من دروسهم فى التاريخ ، أو غيره من مواد الدراسة ، أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم » .

ولقد رئى أن تعليم القواعد وفق هذه الطريقة إنما يجارى تعليم اللغة نفسها إذ أن « من الثابت الذى لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجىء عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها ، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا النهج الذى ترتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتهـا وعرضها على الاسماع والأنظار وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها » .

ولقد تبنت المناهج المشتركة بين البلاد العربية هـــذه الطريقة إذا أبانت أن « الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ ؛ وأن الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد فى ظل اللغة ، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التى تسمو بأساليب التلاميذ وتزيد فى ثقافتهم وتوسع دائرة معارفهم ، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية ، وأن تربط المـــادة اللغوية التى تختار

لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم . ومصادر اهتمامهم ، ونواحى نشاطهم فى هذه المرحلة » .

وظهرت الكتب المدرسية للصفوف الإعدادية فى أواخر الخمسينيات وفقا لهذه للطريقة ، وأول كتاب مدرسى اصطنع هذا الأسلوب كان كتاب « النحو الجديد » ، وقد استخدم فى الصف الأول الإعدادى بالجمهورية العربية المتحدة سنة ١٩٥٩ واشتمل على ثلاث قصص طويلة استخدمت فى القراءة ثم فى استنباط القواعد كله للصف المذكور .

كما أن المناهج المعدلة فى المرحلة الإعدادية بالجمهورية العربية المتحدة لعام ١٩٦٦ ، وفى سورية لعام ١٩٦٨ طبقت الاتجاه السابق فى تدريس القواعد بمدارسها ، وصدرت كتب القواعد المدرسية وفق هذه الطريقة .

أما الطريقة المعدلة فإن أنصارهـــا يرون أنها الطريقة الفضلى فى تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية ، لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدى إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية » ولا يخالجنا الشك فى أن تعليم القواعد على هذه الطريقة — فى ثنايا القراءة والنصوص — أجدى وأنفع ، فقد ظللنا السنين الطوال ندرسها تدريساً مستقلا ، ونسلك إلى ذلك الطرق السليمة والسقيمة ، فلم يغن كل هذا فى الوصول إلى الغاية ، ولا يزال كثير من التلاميذ الذين استقامت أساليبهم ، وسمت عباراتهم ، ونمت مقدراتهم البيانية ، يخطئون فى أسهل القواعـــد النحوية ، على ما بذلوا من وقت وجهد فى درسها واستذكارها » وأنهم يجدون أيضاً أن المطالعة طريق طبيعى سهل فى تعليم القواعد النحوية بغية جعـــل العبارات الصحيحة أساساً لطبع خصائص اللغة فى الأذهان لأن ذلك يكسب مرانا مستمدا من الاستعمال الصحيح للغة ، هذه الطريقة هى المثلى فى تعليم القواعد لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد

من هذا الاستعمال الصحيح للغة فى كافة مجالاتها الحيوية ، وسائر أحوالها فى مجرى الاستعمال الواقعى .

بيد أن خصوم هذه الطريقة يرون « أنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها ، لأن مبدأ التقديم بنص يناقشة المدرس مع تلاميذه ثم يستخرج منه الأمثلة التى تعينه على استنباط القاعدة التى يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت ، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التى هى موضوع الدرس الحقيقى ، وأن الكتاب الذى تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو ، ويجب قبل كل شىء أن يعلم الطالب كيف يقرأ قراءة صحيحةوهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها، لأن ذلك يقوم على افتراض أن المعنى أصل والنحو عرض» كما أن النصوص التى يقدم بها للقاعدة فى الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل وتاريخ عظماء العرب ، فينبغى أن يكون لهذا كله موضع فى القراءة والنصوص ، وأن يكون للنحو كتاب خاص . أما أن يكون كتاب النحو مشتملا على ذلك فإنه يصرف الطالب عن القاعدة التى تفهم المعنى ، ثم أن هذه الطريقة جعلت الكتاب عجيبا » .

خامسا : خطوات السير فى درس القواعد

بقى بعد ذلك أن نعرض بعض المقترحات التى يمكن أن نهتدى بها فى درس القواعد(١) .

١ ـ يجب البدء بمشكلة : وهذا يتصل بما سبق أن ذكرناه عن إتاحة فرص الكلام والكتابة للتلاميذ . فدروس التعبير يمكن أن تكون

(١) محمود رشدى خاطر : مذكرات فى طرق تدريس اللغة العربية . كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٥٧ ، ص ص ١١٢ ـ ١١٩ .

نقطة بداية طيبة للفت أنظار التلاميذ إلى ما يقعون فيه من أخطاء وضرورة العناية بتصحيحها ، ثم تبين لهم أن ذلك سيكون فى حصة القواعد التالية .

ويمكن أيضاً أن يخلق المدرس فى حصة القواعد الموقف التعبيرى الذى يرغبهم فى دراسة القاعدة على نحو ما ذكرناه فى درس الاستفهام، وكذلك يمكن أن يستغل قطعة من قطع المطالعة لابتعاث الرغبة فيهم لفهم أسلوب من الأساليب أو طريقة صياغة نوع معين من الجمل . ثم يقودهم بعد ذلك إلى صياغة القواعد بأنفسهم ، ثم مقارنتها بالقواعد التى فى الكتاب ، بل إنه إذا أفلس خياله يمكن أن يستغل الكتاب الذى فى أيديهم كنقطة ابتداء ، فنكلفهم بقراءته وفهمه ، وشرحه والسير فى تطبيقاته ، وفى هذه الحالة ينبغى أن يعنى بجعل التلاميذ يتقبلون دراسة الكتابة على أنه مشكلة تستحق منهم الالتفات والعناية. وهذه الطريقة قد تكون مجدية مع التلاميذ فى الفرق المتقدمة .

٢ – معاونة التلميذ على حل المشكلة : بعد أن يدرك التلاميذ المشكلة ويأخذوا فى السعى لحلها ينبغى على المعلم أن يعاونهم على إدراك العلاقة بين حل المشكلة وقاعدة معينة من قواعد النحو . وفى هذه الحالة ينبغى أن يعنى أولا بالناحية التعبيرية ، أى بالعلاقة بين المعنى والأسلوب . وبعد مناقشة هذه الأساليب بحيث يفهم التلاميذ القاعدة دون تعرض للمصطلحات . ويأتى دور المصطلحات سواء فى التحليل أو فى ذكر القاعدة ليتوج الخبرة كلها ويلخصها .

٣ — التمرين : وعلى المدرس فى هذه الخطوة أن يعنى عناية فائقة بقطع التمرينات العملية على القاعدة بجميع تفاطعها . ولقد ذكرنا وصفا للتمرينات . لنلفت المدرس إلى ضرورة أن تكون هذه التمرينات ممثلة للمواقف الطبيعية التى تظهر فيها هذه القواعد فى الحياة فتبلو عناصر فعالة فى مواقف التعبير .

٤ ـ العلاج الفردى : يجب أن يركز المدرس على الصعوبات الفردية، ويمكن معرفة هذه الصعوبات بعمل بطاقة لكل تلميذ تسجل فيها أخطاؤه ويمكن أن يقوم المدرس بوضع اختبارات فى نواحى القواعد المختلفة ويجربها على التلاميذ . وبتحليل نتائج هذه الاختبارات يستطيع أن يكتشف أهم الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ ، فيجعلها موضوعا لدراسته أصلا ، أو يعيد تدريسها إذا كان الاختبار للكشف عن اتقان التلاميذ لقاعدة معينة وبعد معرفة هذه الأخطاء يزود المدرس التلاميذ بما يحتاجون إليه أفرادا وجماعات بالتمرينات اللازمة . وفى كل ذلك ينبغى أن يساعد المدرس التلاميذ على معرفة أخطائهم ، وما أحرزه من تقدم فى سبيل التغلب عليها . فليس هناك ما يولد الثقة بالنفس مثل الشعور بالنجاح ، والثقة تعود فتدفع إلى بذل الجهد فالنجاح .

٥ ـ المصطلحات : سبق أن تحدثنا عن الوقت الذى ينبغى أن نعرض فيه المصطلحات ، وضرورة مجيئها بعد أن يفهم التلاميذ التركيب وعلاقته بالمعنى ويجب هنا أن نشير إلى شيئين : الأول أن هذه المصطلحات ليست إلا طريقة أصحاب الفن فى فهم الظاهرة التى يقوم فنهم بدراستها . أنها الظاهرة ، بل هى فهم معين للظاهرة . وعلى هذا ينبغى أن نتخلص من القداسة التى نخلعها على هذه المصطلحات ، ومزية المصطلحات أنها تختصر كثيرا من الكلام فى وصف الظاهرة ، ولذا ينبغى أن نتناول المصطلحات دائما بهذه الروح ، فنعرفها بعد أن يكون التلاميذ قد تكون لديهم الأساس الصالح لها .

والشىء الثانى : أن قدرة التلاميذ على استيعاب المصطلحات محدودة لذ ينبغى الاختصار على أهمها ، وبخاصة إذا أدركنا أن التلميذ مطالب بمعرفة مصطلحات أخرى فى الأدب والبلاغة ، وفى الجغرافيا والكيمياء .

ومما يستحق الذكر هنا ما قاله ليان فى تلخيص الأبحاث التى أجريت فى تعليم النحو حتى سنة ١٩٣٣ إذ يقول « تتفق الأبحاث التى أجريت فى

تعليم النحو على مبدأين أساسين أولهما أنه ينبغي أن يتجه التعلم إلى الحاجات المباشرة للتلاميذ بدلا من الاتجـاه إلى حاجاتهم المؤجلة . وثانيهما أنه ينبغي أن يكون العلاج الذى يلى تشخيص نواحى الضعف فرديا كله أو معظمه .

سادسا ــ الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو(١)

سبق أن ذكرنا أن نتائج البحوث العلمية فى ميدان التربية وعلم النفس فى النصف القرن الأخير كشفت عن عقم البحث عن طريقة واحدة لتدويس جميع المواد أو طريقة واحدة لتدريس مادة بعينها ، وحولت الأنظار إلى الخبرة التعليمية ككل متكامل ليست الطريقة إلا جزءا منه . فالعملية التعليمية هى عملية إحداث تغيرات فى سلوك التلاميذ ، إذا أريد بالسلوك معناه الواسع الذى يشمل الإدراك والانفعال والعمل . هذه التغيرات إنما تحدث عن طريق الخبرة . والخبرة هى التفاعل الذى يحدث بين التلاميذ والموقف الذى يوجدون فيه .

ويتكون الموقف من عناصر لا حصر لها ، أهمها المعلم ، والمادة ، والطريقة ، والأدوات التعليمية ، والعلاقات الاجتماعية فى الفصل . ويتوقف التفاعل بين التلاميذ والموقف على مدى ملاءمة الموقف بكل عناصره لأغراض التلاميذ ، وحاجاتهم ، واستعداداتهم ، وقدراتهم . فإذا كان الموقف ملائما فإنه يدفع التلاميذ إلى النشاط والتفكير والعمل فإنهم يتغيرون ، أى يكتسبون معلومات لم تكن لديهم ، أو يشعرون بمشاعر لم يحسوا بها من قبل ، أو يقومون بأشياء لم يكونوا قادرين على القيام بها . وعندئذ تكون الخبرة قد أدت وظيفتها . وإذا كان الموقف غير ملائم للتلاميذ من حيث شعورهم بأنه بعد عن أغراضهم ، أو بأنه لا يشبع

---

(١) محمود رشدى خاطر : الاتجاهات الحديثة فى طرق تعليم القواعد ، الاتجاهات الحديثة فى للنحو . مجموعة المحاضرات التى ألقيت فى مؤتمر مفتشى اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ، دار المعارف القاهرة يونيو ١٩٥٧ ص ص ٢٤ ــ ٤٧ .

حاجة عندهم ، أو بأنه أعلى من مستواهم فإنهم لا ينشطون ، ولا يحاولون ولا يفكرون ، وبالتالى لا يتعلمون . قد يبذل المعلم فى هذا الموقف جهدا كبيرا فى الشرح والعرض ، وقد يحفظ التلاميذ المعلومات التى يريدهم أن يحفظوها ، ولكن الأمر على كل حال لا يتعدى ترديد الألفاظ والعبارات دون فهم حقيقى لمعانيها وتطبيقاتها . بناء على ذلك تصبح للمعلم ثلاث مهام : الأولى : اختيار الخبرات التعليمية وتنظيم عناصرها بحيث تستثير التلاميذ وتدفعهم إلى النشاط والتفكير ، والثانية : توجيه نشاط التلاميذ وتفكيرهم نحو التغيرات المطلوبة ، والثالثة : تقويم آثار هذا النشاط للتأكد من حدوث هذه التغيرات وتعديل الخبرات التعليمية فى ضوء النتائج التى يسفر عنها هـذا التقويم . وأمام المعلم فى كل مهمة من هذه المهام طرق وأساليب كثيرة يستطيع أن يستخدمها . وبذلك توضع الطريقة فى موضعها الصحيح من العملية التعليمية ، قد تصبح جزءا من الخبرة ، وتتعدد وتتنوع وتختلف باختلاف التلاميذ، والأغراض والمواقف التعليمية.

والشروط التى ينبغى أن تتوفر فى الخبرات الموجهة لتعلم القواعد على نوعين : شروط عامة يجب أن تتوفر فى كل خبرة ، وشروط خاصة يجب أن تتوفر فى خبرات القواعد . أما الشروط العامة فأهمها الأربعة التالية :

١ — يجب أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجه لديهم :

هذا الشرط يشير إلى أهمية الدور الذى تلعبه الدوافع فى درس القواعد فنحن نعرف أن المتعلم لا ينشط أو يتحرك إلا إذا كانت له حاجة يريد أن يسدها أو غرض يريد أن يحققه . وقد يبدو للوهلة الأولى أن دروس القواعد بعيدة بطبيعتها عن حاجات التلاميذ وأغراضهم ، ولكن النظر الدقيق يدل على فساد هذه الفكرة . فمن الواقع أن التلاميذ يمرون داخل المدرسة وخارجها بكثير من مواقف الحياة التى تتطلب منهم الفهم والإفهام ، وتشعرهم بالحاجة إلى اتقان الاستعمالات اللغوية المختلفة ،

ومن الواقع أيضاً أنهم يقعون فى كثير من الأخطاء فى أثناء دروس التعبير والقراءة والأدب ، وهذه الأخطاء ليست إلا تعبيراً عن حاجاتهم إلى تعلم الأساليب الصحيحة . هذه المواقف وتلك الأخطاء يمكن أن تستغل فى استثارة دوافعهم إلى دراسة القواعد ، فمثلا أسلوب الاستفهام يمكن أن يدار تعليمه حول مواقف الحياة اليومية التى يمر بها التلاميذ فى البيع والشراء أو قضاء المصالح ، وأسلوب التعجب يمكن أن يدار حول المواقف الغريبة التى تدهشهم والأساليب العامية التى يستعملونها للتعبير عنها مثل : « يا سلام ! الله ما أحلاها .. إلخ » . وأسلوب الطلب يمكن أن يدار حول المواقف التى تستعمل فيها الإرشادات والتعليمات والتوجيهات داخل المدرسة وخارجها فى الدعوة إلى النظافة : وتجنب الأخطار ، وترتيب الأشياء ، والقيام بالمشروعات . . إلخ ، والأحكام الإعرابية يمكن أن يدار تعليمها حول أخطاء التلاميذ فى الكلام والكتابة أو حول الأساليب التى تعرض فى أثناء القراءة ويحتاج فهمها إلى التحليل والإعراب . .

فإذا لم يشعر التلاميذ بحاجة مباشرة إلى تعلم القواعد فواجب المعلم أن يخلق فيهم هذه الحاجة . فيمكنه مثلا أن يلفتهم إلى خلو كلامهم وكتابتهم من أسلوب معين ، أو يقودهم إلى تأمل تركيب عرض فى كتاب من الكتب التى يقرؤونها ، أو ينبههم إلى عبارة أو جملة وردت على لسان أحدهم ، ثم يدعوهم إلى تحليل هذه العبارات والتراكيب وفهم القواعد التى تخضع لها للانتفاع بها فى الكلام والكتابة . والمهم فى ذلك كله أن يبرز المعلم للتلاميذ دائماً حاجاتهم إلى ما يتعلمون ، ويبين لهم أن القواعد التى يتعلمونها هى أداة المثقفين من أعضاء المجتمع فى الفهم والإفهام : ويريهم أن تعلم هذه القواعد يوسع أمامهم مجال الاتصال بهؤلاء الأعضاء كلاما وكتابة وقراءة واستماعا ، بينما يؤدى إهمالها إلى تضييق هـذا المجال وقصره على طوائف معينة من الناس حرمت نعمة الثقافة . .

من هذا نتبين أن الدافع إلى تعليم القواعد يمكن أن يستثار ، كما أنه يمكن أن يخلق . ونتبين أيضا أن هذا وذاك يمكن أن يتم فى درس القواعد كما أنه يمكن أن يتم فى الدروس الأخرى للغة . فمثلا يستطيع المعلم أن يبدأ درس القواعد بمناقشة حول نظافة المدرسة يخلص منها إلى ضرورة كتابة لافتات لحث التلاميذ على المحافظة على النظافة ، ثم يستغل رغبتهم فى كتابة اللافتات فى تعلم أسلوب الطلب . كذلك يستطيع المعلم أن يبدأ الدرس بالإشارة إلى خلو كلامهم من أسلوب كأسلوب التعجب ، ثم يستغل رغبتهم فى معالجة هذا النقص فى دراسة أسلوب التعجب باستعراض مواقف الحياة التى يستعمل فيها هذا الأسلوب والمقارنة بين العامية والعربية فى التعبير عن هذه المواقف أما فى فروع اللغة الأخرى فيستطيع المعلم أن يقطع درس التعبير أو المطالعة أو الأدب ويقف وقفة قصيرة جداً يشير فيها إلى التركيب الخطأ أو الأسلوب الجديد ويبين أنهما سيعالجان فى درس أو أكثر من دروس القواعد المقبلة ، ثم يستأنف الدرس الأصلى . وينبغى أن يحرص المعلم فى هذه الوقفة على أن يضع هذه الأساليب وتلك الأخطاء كمشكلات أمام التلاميذ ، ويحفزهم إلى المشاركة فى حلها فيجمع المعلومات عن طريق الرجوع إلى الكتب أو الاستماع إلى الناس .

ونحب قبل أن نترك هذا الشرط أن نشير إلى اعتراض يوجه إلى مسألة الدوافع . وهو أنها تتعارض مع الترتيب الذى تقتضيه دراسة القواعد . فدراسة الجملة مترتبة على دراسة أقسام الكلمة ، ودراسة التطابق بين جزئى الجملة متوقفة على معرفة المفرد والمثنى والجمع ، ودراسة المكملات مترتبة على دراسة ركنى الجملة . فإذا سرنا على أساس حاجات التلاميذ وأغراضهم ضحينا بتنظيم القواعد فى عقل التلميذ ، وإذا سرنا على أساس الترتيب الطبيعى لموضوعات القواعد ضحينا بحاجات بحاجات التلاميذ وأغراضهم . وفى اعتقادى أن هذا التعارض لا وجود له ، وأن المعلم يستطيع أن يوفق الناحيتين ، فإذا افترضنا أن الموضوع

الذى يمس اهتمام التلاميذ هو دراسة الجملة فيمكن أن يبدأ المعلم معهم بدراسة هذا الموضوع ، ثم يستطرد إلى دراسة أقسام الكلمة مبينا أن هذه ليست إلا أدوات لتحليل الجملة ومتوسعا فيها بالقدر الذى تحتاجه الناحية المعينة التى يدرسها فى الجملة ، ثم يعود إلى اكمال موضوعه الأصلى . وبعد عدة موضوعات بهذا الشكل يمكن أن يخصص درسا مستقلا لجمع القواعد المتفرقة التى تتناول أقسام الكلمة وخصائص كل قسم . ومثل ذلك يمكن أن يقال فى الموضوعات الأخرى : يبدأ التلاميذ بالموضوع الذى يتصل باهتماماتهم وحاجاتهم ويعرضون للمفاهيم والقواعد التى تقتضيها دراسة هذا الموضوع مما لم يدرس من قبل ، ويتبينون العلاقة بينه وبين الموضوع الأول ، ثم يستأنفون دراسة الموضوع الأصلى على أن يعودوا فيجمعوا القواعد المتفرقة التى تتصل بالموضوع الفرعى ويرتبوها الترتيب الصحيح . ولا شك أن هذا كله يتطلب من المعلم أن ينظر فى موضوعات المنهج فى أول السنة ويضع خطة للعمل يراعى فيها التوفيق بين دوافع التلاميذ وترتيب المادة ؛ كما تتطلب منه ضرورة العناية بالنظر فى كراسات تلاميذه لتنظيم القواعد التى يسجلونها من ناحية ، ولمراجعة تقدمهم فى تعلمها من ناحية أخرى . وهذا مجال آخر من المجالات التى تحتاج إلى توجيهكم ومعاونتكم .

(ب) يجب أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها فى أثناء الخبرة فى نطاق استعدادانهم :

وإذا كان الشرط الأول يشير إلى أهمية الدوافع فى التعليم فإن هذا الشرط يشير إلى أهمية الاستعداد . وخلاصته أن التلاميذ يجب أن يكونوا مستعدين لأداء الاستجابة التى تتطلبها منهم الخبرة الجديدة سواء أكانت هذه الاستجابة إدراك حقيقة من الحقائق أو القيام بعمل من الأعمال . فإذا لم يكونوا مستعدين فيجب على المعلم أن يكون هذا الاستعداد معتمدا على ما لديهم من معلومات وقدرات . ولاشك أن هذا الاستعداد

مهم جدا ، إذ عليه يتوقف نجاحهم فى بلوغ غرضهم ، وبالتالى تغيير سلوكهم . فإذا افترضنا أننا استطعنا أن نستثير دوافع التلاميذ إلى دراسة أسلوب الطلب عن طريق قيامهم بكتابة لافتات للمحافظه على نظافة المدرسة فإن شرط الاستعداد يقتضينا أن نسأل : ما يعرفون من صيغ الطلب ؟ ماذا يستعملون منها فى كلامهم وكتاباتهم ؟ ماذا يعرفون من مصطلحات ، الطلب ، المضارع ، لام الأمر ، اسم الفعل الأمر ، ماذا يعرفون من المفاهيم التى يمكن أن تستخدم فى معرفة ما يجهلون من هذه المصطلحات ؟ وباختصار : ما مدى استعدادهم لفهم صيغ الطنب واستعمالها ؟ فإذا كانوا يعرفون صيغ الطلب والمصطلحات اللازمة لفهمها فإنهم يكونون مستعدين لتحليل هذه الصيغ واستخراج القواعد المتصلة بها وتطبيقها ، وإذا كانوا يعرفون الصيغ ولكن تنقصهم المصطلحات وجب أن نستخدم ما عندهم من المعلومات والمصطلحات فى فهم المصطلحات واستخراج القواعد الجديدة ، وإذا كانوا لا يعرفون إلا صيغة واحدة وجب أن نبدأ بها ، ثم نتدرج منها إلى الصيغ الأخرى . مستغلين ما لديهم من معلومات ومصطلحات فى فهم المعلومات والمصطلحات الجديدة . على هذا النحو يستطيع التلاميذ أن يفهموا صيغ الطلب ويستعملوها فى كتابة اللافتات وفى غير ذلك من الأغراض .

(ج) يجب أن تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذى يراد منهم تعلمه :

وهذا الشرط يشير إلى ضرورة قيام المتعلم بمحاولة لتفسير الموقف الجديد وتجريب هذا التفسير . فى المثال السابق ينبغى أن يقوم التلاميذ ، بعد استثارتهم لكتابة اللافتات ، باستعراض مظاهر عدم المحافظة على النظافة فى المدرسة ، والتفكير فى الكلام الذى يوجه إلى التلاميذ لحثهم على العناية بالنظافة ، وكتابة نماذج للافتات يستعملون فيها صيغ الطلب التى يعرفونها ، وعرض هذه النماذج على زملائهم ومناقشتهم فيها والمعلم فى أثناء

ذلك كله يسأل ويرشد ويشجع ، دون أن يتدخل تدخلا من شأنه أن يقطع عليهم طريق المحاولة . وعلى هذا النحو تكون الفرصة قد أتيحت للتلاميذ ليفكروا فى المعانى التى يجب أن تشتمل عليها اللافتات والصيغ التى تعرض بها ، كما أنه تكون قد أتيحت لهم أيضا فرصة تنفيذ هذا التفكير . وهذا هو معنى ممارسة السلوك الذى يراد منهم تعلمه .

ولا يحتاج هذا الشرط إلى مزيد من الإيضاح . غير أننى أحب أن أقف عند نقطتين مهمتين فى التطبيق : الأولى تتعلق بالطريقة التقليدية فى تدريس القواعد والثانية تتعلق بأهمية الدور الذى تلعبه المحاولة . أما النقطة الأولى فتتضح بتطبيق الطريقة التقليدية على تدريس صيغ الطلب التى سبق التمثيل بها . فعلى أساس هذه الطريقة التقليدية نجد أن المعلم يحضر مقدما عدة أمثلة لصيغ الطلب أو يأخذها من التلاميذ ، ويكتبها على السبورة ، ثم يوجه أنظارهم إلى أجزاء بعينها من هذه الأمثلة ، ثم يرشدهم إلى جمع هذه الأجزاء فى قاعدة عامة يسجلها تحت الأمثلة ، ثم يكلفهم تطبيق القاعدة على أمثلة جديدة « وفى كل هذه الخطوات نجد أن المعلم وحده هو الذى يعرف الموقف كله والغرض منه ، ويقدمه للتلاميذ جزءاً جزءاً دون أن يدع لهم مجالا للمبادأة فى تفسير الموقف ، ثم تجريب هذا التفسير وتعديله فى ضوء المعلومات التى اكتسبوها . أما النقطة الثانية فهى أننا : نحن المعلمين ، نحرص على سلامة العبارة وصحة الإعراب حرصا يجعلنا نتتبع كل لفظة يقولها التلاميذ ، ونرفض كل محاولة يرتكب فيها شيء من الخطأ . ويترتب على ذلك إضعاف روح المحاولة والتجريب فى نفوسهم ، وخلق الإحساس بالخوف من الفشل فى التعبير ، وإشاعة الشعور باليأس من اتقان أية قاعدة . يجب ألا ننسى أن المحاولة هى وسيلة التلاميذ إلى التعلم ، وأن الخطأ تعبير طبيعى عن الحركة والعمل ، وأن تنمية روح المحاولة والتجريب أجدى عليهم ألف مرة من صواب يؤدى إلى كل هذه الخسائر . يجب أن نذكر أن التخطيء المستمر يجعل التلاميذ يشعرون أن هذه اللغة بعيدة عن أنفسهم ، وأنها شيء يترتب على

استعماله دائما نتائج غير سارة، ولكن ليس معنى هذا أن نترك التلاميذ يخطئون دون أن نصحح لهم أخطائهم ، إذ أن ذلك تقصير فى أداء واجبنا نحوهم ، بل معناه أن نتركهم يحاولون ويجربون ، حتى إذا ما جاء وقت تصحيح الأخطاء قام به المعلم فى حينه ، وبالطريقة الرشيدة .

(د) يجب أن تشتمل الخبرة على نتائج تؤدى إلى تثبيت سلوك المتعلم أو تعديله :

وهذا الشرط يكمل الشرط السابق . وذلك أن المتعلم الذى اختار تفسيراً معينا للموقف ووضعه موضع التجريب يتوقع نتائج معينة لتجربته. فإذا كانت هذه النتائج موافقة لما توقعه ثبت التفسير ، وإذا ما ثبت تفسير فى موقف من المواقف فإن المتعلم يميل إلى تكراره فى المواقف المماثلة . وهذه هى الغاية الأساسية من كل عمليه تعليمية . وإذا لم تكن النتائج موافقة لما توقعه فإنه يعدل تفسيره ويعيد التجريب حتى يحصل على النتائج المنشودة ، أو يفشل ويخرج من الموقف . وينطبق هذا الشرط على المثل السابق : نجد أن التلاميذ قد كتبوا عدة نماذج للافتات يطلبون فيها من إخوانهم المحافظة على النظافة ، وأخذوا يعرضونها على معلمهم وزملائهم متوقعين نتائج معينة فإذا كانوا قد جاؤوا فى محاولاتهم بالصيغ المختلفة للطلب وحللوها تحليلا وافقهم عليه المعلم فإن ذلك يثبت استنتاجاتهم ومعلوماتهم . وإذا كانوا قد أتوا ببعض الصيغ دون بعضها الآخر وكان فى تحليلهم شىء من الخطأ وأرشدهم المعلم إلى ما فى محاولاتهم من نقص وخطأ ، وزودهم بالمصطلحات والقواعد التى تعينهم على ذلك فإنهم يعدلون تفسيرهم ، ويجربون التفسير المعدل من جديد فإذا وافق المعلم على التجارب الجديدة ثبتت المعلومات التى تعلموها ، ومالوا إلى تكرارها فى كل موقف يتطلب استعمال صيغ الطلب . ومن هنا يتضح لنا أن دور المعلم فى هذا الجزء من الخبرة هو تثبيت التفسير إن كان صحيحا ، أو تعديله إن كان خاطئا أو ناقصاً وهذا العمل يمكن أن يؤدى بصور

مختلفة . وأقل هذه الصور فائدة أن يقوم المعلم بنفسه بتصحيح الخطأ وإكمال النقص ، وأجداها وأنفعها أن يزود التلاميذ ببعض الحقائق ويشجعهم على استخدامها فى تعديل تفسيرهم وإعادة تجريبه . ففى المثال السابق يمكنه ، إذا وجد أنهم لا يستعملون إلا صيغة واحدة من صيغ الطلب أن يبين لهم أهمية تعدد الصيغ فى الحث على العمل ، وأن يلفتهم إلى خصائص الصيغ التى استعملوها ، وأن يلوح لهم بالصيغ التى لم يستعملوها ويرشدهم إلى مصادر البحث عنها . وبعد جمع هذه الصيغ يقوم معهم بتحليلها ، ومعرفة خصائصها والقواعد التى تخضع لها ، ثم يحفزهم إلى تجربتها ثانية فى كتابة لافتات جديدة . وهو يعنى فى أثناء ذلك كله عناية خاصة بإعطائهم فرصة الشعور بالنجاح ، على أساس أن النجاح يترك فى نفوسهم آثاراً سارة مما يؤدى إلى تثبيت ما تعلموه ، وهكذا يساعدهم المعلم على أن يقوموا بأنفسهم بتثبيت العناصر الصحيحة وتعديل العناصر الخاطئة ، ويكتسبوا فى أثناء ذلك القواعد والمصطلحات اللازمة

ولننتقل الآن إلى الشروط الخاصة التى ينبغى أن تتوفر فى الخبرات الموجهة لتعليم القواعد . وقبل أن نعرض هذه الشروط يجب أن ننبه إلى أنها خاصة بالقواعد باعتبارها نوعا من المعلومات التى تتطلب من التلميذ أن يقوم بإدراك العلاقات ، وفهم المصطلحات ، والتمييز بين المفاهيم . وأهم هذه الشروط ما يأتى :

(أ) يجب أن تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق القيام بحلها :

نحن متفقون على أن القواعد ليست مطلوبة لذاتها بل لتقويم اللسان عند الكلام والقلم عند الكتابة . وأحسن أنواع الخبرات فى تحقيق هذا المطلب هو النوع الذى يبدأ فيه المتعلم وهو يحس أن أمامه مشكلة تتحداه ويسعى لحلها وسوف أضرب لكم مثلا شاهدته فى إحدى المدارس الإعدادية :

كان الدرس عن أدوات الاستفهام ، وكان تلاميذ الفصل فى ذلك الوقت يزمعون القيام بزيارة المؤسسات التى فى حى المدرسة . فاستغل المعلم اهتمام التلاميذ بهذه الزيارة ووضع أمامهم مشكلة هى : ماذا نريد أن نعرف هذه المؤسسات فى أثناء زيارتنا لها ؟ وبعد مناقشة قصيرة استقر الرأى على أن يقوم كل منهم بكتابة عدة أسئلة يريد أن يعرف الإجابة عنها . وبعد أن كتب التلاميذ ما عن لهم دونت الأسئلة التى وافقت عليها الجماعة على السبورة بالصورة التى كتبت بها ، ثم أخذوا فى مناقشتها . وفى أثناء المناقشة تعرضوا لوظيفة السؤال كأداة للبحث عن معلومات ، ومعنى أدوات الاستفهام المختلفة ، والفروق بينها ، ووصلوا إلى جملة من المقاييس التى ينبغى أن تطبق فى الحكم على صلاحية السؤال . وعند ما انتقل كل منهم إلى إعادة النظر فيما كتبه فى ضوء هذه المقاييس والقواعد . وكان المعلم فى أثناء ذلك يسأل ويوجه سير المناقشة ، ويفتح الطريق . وفى هذا المثل نرى أن المعلم بدأ الخبرة بمشكلة تهم التلاميذ ، ثم حفزهم على السعى لحلها ، وعن طريق سعيهم لحلهـــا اكتسبوا المصطلحات والقواعد اللازمة . ونلحظ فى هذا المثل أيضا أن المتعلم يدرك بوضوح الغرض من تعلم هذه المعلومات ، وطريقة استخدامها . ولا شك أن هذ من أهم العوامل التى تساعد على الاحتفاظ بها . واستعمالها فى مواقف الحياة التى تتطلب استخدامها .

(ب) يجب أن يوجه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات الأساسية اللازمة لحل المشكلة :

يتصل هذا الشرط بما نعرف عن النسيان والتذكر فى علم النفس . فنحن نعرف أن التلاميذ ينسون ٥٠ ٪ من المعلومات التى تعلموها بعد سنة من دراستها و ٧٥ ٪ من هذه المعلومات بعد سنتين . ونحن نعرف أن معظم المعلومات التى تنسى هى المعلومات التى لا تستعمل كثيراً ، والمعلومات التى لا تكون واضحة أو دقيقة . ولذا يجب الاقتصار على

عدد قليل من المصطلحات والقواعد الأساسية التي يكثر استعمالها في الحياة أو التي لا يمكن الاستغناء عنها في دراسة موضوع من الموضوعات ، فإذا ركز المتعلم انتباهه في هذه القواعد والمصطلحات فإنه يستطيع أن يفهمها فهما واضحا دقيقا ، كما أنه يستطيع أن يحتفظ بها أطول مدة ممكنة ففي المثل السابق يجد المعلم أمامه قواعد ومصطحات كثيرة : منها ما هو أساسي مثل أدوات الاستفهام ، ومعنى كل أداة ، وشروط استعمالها ، ومنها ما هو غير أساسي مثل تعريف الاستفهام ، وتقسيم أدواته إلى أسماء وحروف ، وإعرابها ، وذكر الصور المتعددة للاجابة عنها ، وما يستلزمه ذلك من مصطلحات مثل التصور ، والتصديق ، والمعادل والتخيير .. إلخ. ولا شك أن معرفة هذه المعلومات مفيدة . ولكن الحرص على تعليمها كلها دفعة واحدة سوف يضيع الغرض من تعليمها ، كما أنه يفوت على التلميذ فرصة اتقان القواعد والمصطلحات الأساسية . ولذا يجب التركيز في أول الأمر على ما هو أساسي ، وترك ما ليس أساسيا إلى فرص أخرى مقصودة وغير مقصودة .

وتحتل المصطلحات مكانة مهمة في تعليم القواعد ، إذ أنها تسهل عمليات التحليل والتعميم ، كما أنها تساعد على ضبط التفكير . ولذا ينبغي أن يعنى بها المعلم عناية خاصة . فيجعل هدفه في تعليم المصطلحات التي يختارها ، الدقة في استعمال المصطلح . وتعليم المصطلح عبارة عن عملية نمو يمر بها التلميذ ، وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى إلى الفهم الواضح المحدد الدقيق لما يصدق عليه المصطلح ، وفي أثناء هذا النمو يعرف الخصائص المميزة لمدلولاته ولتدريب التلاميذ على استعمال المصطلح بدقة يجب على المعلم :

١ — أن يبدأ بخبراتهم فيشتق منها مدلولات المصطلح .

٢ — ويلاحظ المواضع التي يستعملونها فيها ليعرف التغيرات التي طرأت عليه .

٣ - ويتيح لهم الفرصة لاستعماله فى مواقف مختلفة .

٤ - ويمرنهم على التصنيف والتميز فى حالة المصطلحات السهلة ، ويرشدهم إلى الخصائص المهمة للأشياء التى ينطبق عليها فى حالة المصطلحات الغريبة أو المربكة .

(ج) يجب أن تترك الخبرة فى نفس المتعلم أثاراً كثيرة وعميقة عن المعلومات التى يتعلمها :

ومعنى هذا الشرط أن القاعدة التى يراد تعلمها يجب أن تعرض على المتعلم بطرق متعددة وفى مواقف متنوعة بحيث يترك كل واحد من هذه الطرق أو المواقف فى نفسه انطباعا عن القاعدة وبتكرار هذه الإنطباعات يصبح أكثر فهما للقاعدة وأقدر على استعمالها ، كما يزداد احتمال تذكره لها فيما بعد ، فى درس الاستفهام السابق كتب التلاميذ بعض الأمثلة ثم بعد الوصول إلى القاعدة أعادوا النظر فيما كتبوه . هذا موقف ترتب عليه أثر معين عن الاستفهام وأدواته ويجب على المعلم بعد ذلك أن ينظم لهم مواقف أخرى لفهم أسلوب الاستفهام واستخدامه فمثلا يمكنه أن ينقلهم إلى كتاب القواعد لمراجعة ما عرفوه عن الاستفهام على ما كتبه الكتاب ، للتأكد مما عرفوه ويمكنه أيضاً أن ينظم المجال بحيث يقوم أحد التلاميذ بقص قصة أو رواية خبر لزملائه وهم يستمعون له ويسجلون أسئلة يوجهونها إليه عقب انتهائه من قصته . هذه أمثلة لبعض المواقف التى تؤدى إلى تعميق فهم التلاميذ للقواعد والمصطلحات . ولا شك أن المعلم الماهر يستطيع أن يبتكر مواقف أخرى كثيرة تحقق نفس الغرض .

ونحب قبل أن نترك هذا الشرط أن نقف وقفة قصيرة عند مسألة الفهم فبعض المعلمين يكتفون من التلاميذ بترديد القاعدة أو تعريف المصطلح ، ويعدون هذا دليلا على الفهم.. وأسئلتهم نفسها عن غير قصد توجه التلاميذ إلى سلوك هذا المسلك والواقع أن هذا أدنى مستويات الفهم .

وبعض المعلمين يكتفون من التلاميذ بشرح القاعدة فى ألفاظ من عندهم أو بضرب بعض الأمثلة التى تنطبق عليها . وهذا المستوى من الفهم ، وإن كان يفضل الأول فى اعتماده على تجارب حقيقية عند التلاميذ إلا أنه لا يفى بالغرض المطلوب من تعليم القواعد . فالغرض من تعليم القواعد هو استعمالها فى الكلام والكتابة . ولذا يجب أن تكون المستوى الذى تسعى إليه فى الفهم هو إدراك العلاقة بين القاعدة الجديدة والقواعد السابقة والقدرة على تطبيقها فى حل مسائل جديدة .

وهناك عدة وسائل لزيادة فهم التلاميذ للقواعد . ومن أهم هذه الوسائل ما سبق أن قلناه عن المواقف المتعددة المتنوعة ، هذه المواقف تكون بمثابة الأرضية التى تبرز عليها القاعدة . ففى المثال السابق ثلاثة مواقف كل منها مختلف عن الآخر . وكل منها يتطلب من التلميذ استخدام أدوات الاستفهام وكل منها واقعى يألفه التلميذ بحيث يمكن أن تبرز فيه القاعدة الجديدة وتتضح .

ومن هذه الوسائل أيضا شرح القاعدة شرحا وافيا ، ويمكن أن يتم هذا الشرح فى أثناء المحاولات المختلفة التى يقوم بها التلاميذ لحل المشكلة التى تواجههم . والمهم أنه ينبغى على المعلم فى الشرح أن يستخدم الكلمات المألوفة لدى التلاميذ ويبرز المصطلحات المبهمة والجوانب الأساسية من القاعدة ويكرر عرض الأفكار المبهمة أو الصعبة بعبارات مختلفة ، ويوضح العلاقات بين أجزاء العرض المختلفة .

ومن هذه الوسائل أيضا تقرير القاعدة تقريراً واضحا ، فقد دلت التجارب العديدة التى أجريت فى انتقال أثر التدريب على أن المتعلم يميل إلى نقل ما تعلمه فى موقف آخر حينما يخرج بقاعدة معينة ويعرف أنها صالحة للتطبيق فى مواقف مشابهة . ولذا يجب أن تنتهى المناقشات والمحاولات بتقرير واضح للقاعدة سواء قام بذلك المعلم أو التلاميذ .

ومن هذه الوسائل أيضا تنظيم المادة بطريقة مناسبة . وقد أثبتت التجارب أن أنسب الطرق هى التى تسير على أساس البدء بعرض الشكل ، ثم الانتقال منه إلى الأجزاء ، ثم العودة إلى الربط بين الأجزاء والكل . وهذا واضح فى المثالين اللذين سقناهما فى دراسة أسلوبى الطلب والاستفهام.

والخلاصة أننا ينبغى فى القواعد أن نعنى عناية خاصة بأعلى مستويات الفهم وأهم الوسائل التى تساعدنا على الوصول إلى هذا المستوى توفير المواقف الواقعية المتعددة ، وشرح القواعد شرحا وافيا . وتقريرها تقريراً واضحا ، وتنظيم المادة تنظيما مناسبا .

ويجدر بنا أن نضيف إن مسائل النحو ، وإن كان معظمها يمكن تعليمه بالطرق السابقة ، إلا أن هناك مسائل قليلة يضطر فيها المعلم إلى الاعتماد على التكرار والحفظ دون الشرح والتعليل . وهذه المسائل إما أن تكون بطبيعتها غير قابلة للشرح والتعليل مثل : لماذا سمينا الاسم اسما ، أو الحرف حرفا ؟ لو تكون أعلى من مستوى نضج التلاميذ مثل: لماذا كان المسند إليه مرفوعا؟ ولماذا كان الاسم المسند بعد كان وأخواتها منصوباً ؟ ولكن ينبغى أن يكون التجاء المعلم إلى الحفظ والتكرار محدوداً بالحالتين السابقتين .

(د) يجب أن يكون فى الخبرة ما يساعد التلاميذ على تكوين إطار فكرى ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة :

من الحقائق التى أثبتتها التجارب العلمية والمشاهدة ان الإنسان يميل دائما إلى وضع المعلومات التى يتعلمها فى نظام خاص ، له معنى عنده . هذا النظام يساعده على الربط بينها وتذكرها فيما بعد . ففى تعلم احكام المفعول مثلا يميل بعضنا إلى اتخاذ ترتيب الألفية اساسا لتنظيم هذه الأحكام، ويميل بعضنا إلى اتخاذ معنى المفعول والأحوال التى تطرأ عليه اساسا لتنظيمها ، وقد نجد بعضنا يتخذ من الترتيب الذى درسها به اساسا لهذا التنظيم ، كما أننا قد نجد بعضنا يتخذ من ترتيب أبواب أخرى أساسا لتنظيم

أحكام المفعول . إلخ . المهم أن كل واحد منا يلجأ إلى طريقة معينة ينظم بها معلوماته . هذه الطريقة هى التى نسميها الإطار الفكرى . والإطار الفكرى بهذا الشكل يؤدى وظيفة مهمة فى التعلم ، إلا أنه يربط بين أجزاء المعلومات من ناحية ،ويساعد على تذكرها من ناحية أخرى وكما كان الإطار الفكرى الذى يكونه المتعلم قائما على المعانى وإدراك العلاقات بين الأفكار كان احتمال ثباته أكثر وكان المتعلم أقدر على تذكر المعلومات الجزئية التى يشتمل عليها ؛ بل على استنتاجها ثانية إذا ما نسيها . وقد دلت الدراسات التى أجريت على النسيان على أن نسبته تكون عالية فى المعلومات الجزئية ، بينما يبقى الإطار الفكرى فترة طويلة ، حتى بعد النسيان للمعلومات التى كانت تملؤه . وكثير ما نشكو من أن التلاميذ يعرفون القاعدة ولكنهم لا يستطيعون تطبيقها . ولعل السبب فى ذلك أن الإطار الفكرى الذى كونوه عن الموضوع لم يكن سليما بمعنى أنه كان يشتمل على بعض المعلومات الخاطئة أو أنه لم يشتمل على كل المعلومات المهمة . فعند التطبيق لم يستطيعوا أن يركبوا من المعلومات التى لديهم إلا تفسيراً خاطئا أو ناقصا للموقف الجديد . هذه الحقائق كلها تدعونا إلى ضرورة العناية بتكوين الإطار الفكرى السليم لدى التلاميذ عن الموضوع الذى يدرسونه ، ومساعدتهم على وضع المعلومات الجزئية فى مكانها الصحيح من هذا الإطار . فمثلا يمكن أن يكون اشتمال الجملة على ركنين ومكملات إطارا كبيرا لتنظيم القواعد المتصلة بالمسند والمسند إليه والمكملات ويمكن أن اهتمام اللغة العربية بالعدد والنوع إطارا أصغر لتنظيم القواعد المتصلة بالتطابق بين المسند والمسند إليه ، ويمكن أن تكون فكرة أن المكمل يبين جزءاً فى الجملة من حيث الهيئة أو الزمان أو المكان ... إلخ إطارا أصغر لتنظيم القواعد المتصلة بالحال والظرف والمفعول ... إلخ وينبغى أن نلاحظ أن الإطار لا يخدم فى معرفة القواعد المطردة فحسب ، بل إنه أكثر نفعاً فى معرفة ما يشذ عن القاعدة وتذكره .

ويمكن ن يتم هذا بطرق كثيرة منها إمدادهم بهيكل عام للموضوع عقب دراسته أو مساعدتهم على أن يضعوا بأنفسهم مثل هذا الهيكل ، و مناقشتهم فى الأفكار التى استخلصوها من الموضوع المدروس وتنظيمها فى جملة قضايا عامة ٠

(ه) يجب أن تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة ومختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التى اكتسبها :

كان الشرط الثالث من شروط الخبرة أن تترك فى نفس المتعلم آثار متعددة وعميقة للقاعدة أو المصطلح عن طريق كثرة المواقف التى تعرض فيها وتنوعها . ولكن هذا وحده لا يكفى ، بل لا بد أن يقوم المتعلم باستخدام هذه المعلومات فى مناسبات عديدة ولا بد أن تكون هذه المناسبات مختلفة .

وهنا ينبغى أن نتنبه إلى شيئين : الأول أن استخدام القواعد فى مواقف مختلفة يساعد التلاميذ على إعادة تنظيمها بطرق مختلفة لتناسب هذه المواقف . وهذا بلا شك يجعلهم أقدر على الإنتفاع بها ٠ والشىء الثانى أن هذه المواقف ينبغى أن تكون مشابهة للمواقف التى يكثر دورانها فى الحياة خارج المدرسة حتى ينقل ما تعلمه التلميذ داخل المدرسة إلى مواقف الحياة خارجها . ولعل أوسع مجال لتطبيق هذا المبدأ هو اللغة ، فالحياة مليئة بمواقف الحديث ٠ والمناقشة ، والمقابلة ، وكتابة الرسائل ، والمقالات والمذكرات ، واليوميات ، والتقارير ، والإرشادات ، والإعلانات وتصميم الاستمارات ، وقراءة الصحف والاستماع إلى الخطب والراديو ، ورواية الأخبار والقصص ٠٠٠ إلخ . وكل هذه المواقف مادة صالحة يستطيع المتعلم أن يطبق فيها القواعد والمصطلحات التى تعلمها ٠

(و) يجب أن تتيح الخبرة للتلاميذ فرصة للاتصال بمصادر المعلومات :

لا شك أن القواعد والمصطلحات التى يبحث عنها التلميذ ويجمعها ويسجلها تكون أثبت عنده من تلك التى تلقى إليه مهضومة جاهزة ٠ وفضلا

عن ذلك نجد أن البحث عن القواعد وجمعها يتيح للتلميذ أن يتدرب على الاتصال بمصادر المعلومات ، وأماكنها ، وخصائصها ، وأنواعها . وهذا مكسب كبير له وفى هذا النوع من الخبرات ينبغى أن نحرص على زيادة معرفة التلاميذ بمصادر المعلومات القديمة والحديثة ؛ وندربهم على الرجوع اليها ، والاستفادة منها ، كما ينبغى أن ننظر إلى الكتاب المدرسى على أنه واحد من هذه المراجع .

وينبغى أن نلاحظ أن هذا الشرط أكثر انطباقا على التلاميذ فى الفرق العليا نظراً لأنهم يكونون أكثر قدرة على استغلال القراءة فى تقصى المعلومات ولأن القواعد التى يدرسونها فى هذه الفرق هى التى تسمح بالمتابعة والاستقصاء .

هـــذه هى الشروط الخاصة التى يجب أن تتوفر فى الخبرات الموجهة إلى اكتساب المعلومات حاولنا أن ننظر اليها من زاوية القواعد . وهذه الشروط قائمة على جملة من الحقائق المستمدة من تجارب علم النفس فى انتقال أثر التدريب وفى تعليم المصطلحات والمبادىء العامة ، ومن التجارب التى أجريت فى تعليم القواعد منها .

وأحب أن أختم هذه الكلمة بأننا فى حاجة إلى نظرية لتعليم القواعد فلدينا الآن نظرية لتعليم القراءة مبنية على الحقائق المستمدة من الأعمال التى أجريت فى ذلك الميدان . ومثل ذلك يمكن أن يقال فى ميدان تعليم الإملاء . أما القواعد فليس لدينا إلا هذه الحقائق . فهل يتاح لهذا الميدان من ينهض بجمع الحقائق التى تتصل به من بعيد أو قريب ، ويستكمل ما ينقص منهـا عن طريق التجربة العلمية الدقيقة ، وينسق لنا ذلك كله فى نظرية موحـــدة تساعد فى تعليم القواعد ؟

الفصـل الثامن

التعبيــر

ما كتب عن التعبير يمكن حصره فى مصدرين : الأول كتب طرق التدريس والثانى المنهج نفسه . أما كتب التدريس فأهم ما عنيت به أربع نواحى : الناحية الأولى هى الحرية فى دروس التعبير عامة والناحية الثانية تتصل بالتعبير الشفوى وفيه يلتفت إلى عدم المقاطعة وإلى انتظار التلميذ حتى ينتهى من حديثه ، وفى التعبير التحريرى يوصى ببعض الطرق التى تتبع فى تصحيح الكراسات كاستعمال الرموز أو كتابة الصواب أو مداولة الكراسات بين التلاميذ أو تصحيح كراسات الفصل على فترات مختلفة ، واختيار الموضوعات التى تصحح لكل مجموعة من الفصل ، وتسجيل الأخطاء الشائعة ومحاولة علاجها فى حصة التعبير . وفى الناحية الثالثة توصى هذه الكتب بأن يتم اختيار الموضوعات على أساس قربها من التلاميذ من ناحية وعلى أساس السعة والتنوع من ناحية أخرى . أما الناحية الرابعة فتتصل بالتقديرات التى تعطى للتلاميذ ،وهى تتراوح بين ممتاز وضعيف .والمصدر الثانى تجد فيه نفس الكلام مما لا يخرج عن النقاط التى ذكرناها ، وهكذا يضيق مفهوم التعبير ويقصر على هذا المعنى الحقيقى ولا يجد المعلم .أمامه سوى التسليم بالصورة التقليدية لدرس التعبير بعناصره .

وقبل أن نتحدث عن المفهوم الجديد للتعبير ينبغى أن نقف قليلا عند الصوره الحالية لدروس التعبير . فالمفروض أن المعلم يختار موضوعا أو موضوعين أو إذا كان مدرساً نابهاًفإنه يختار ثلاثة موضوعات وبطبيعة الحال فإن مهارة المدرس تقاس باختيار هذه الموضوعات ، ثم تعرض على التلاميذ ويقرأ المدرس رأس الموضوع أو يطلب من بعض التلاميذ قراءته ثم يخلق

مجالا للحديث فى هذه الموضوعات فإذا كان مدرساً تقليدياً ، قسم الموضوع إلى عناصر التقطها من أفواه التلاميذ ووضعها فى عبارات مختارة وسجلها على السبورة ، ثم طالبهم بالحديث عنها ، وشجعهم على ذلك حتى يتدربوا على التعبير المنظم المتصل . وإذا كان مدرساً حديثاً فإنه يستغنى عن خطوة العناصر والعبارات المختارة تاركا للتلاميذ حرية تحديد ما يريدون أن يتكلموا فيه والطريقة التى يتكلمون فيها . وبعد ذلك ينتقل كلا المدرسين من التعبير الشفوى إلى التعبير التحريرى فيترك للتلاميذ كتابة الموضوعات التى تكلموا فيها ، أو تعرض عليهم موضوعات جديدة يكتبونها إبتداء ، ثم يأخذ المعلم هذه الموضوعات ويصححها ويردها إلى التلاميذ ، وبهذا تصبح مشكلات التعبير دائرة حول اختيار الموضوع ، والعناصر ، والمقاطعة أو عدمها فى التعبير الشفوى ، وتصحيح الكراسات فى التعبير التحريرى .

ونحن لا نزعم أن هذه المشكلات قليلة الأهمية ، لكنها ليست المشكلات الحقيقية فى التعبير . أين الأغراض التى نريد أن نعلم التلميذ التعبير من أجلها؟ أين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والتقارير والملخصات والسجلات ومحاضر الجلسات وما إلى ذلك ، ثم أين إرشاد التلميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار ؟ ثم أين الفرص الطبيعية الحقيقية التى تخلق فى المدرسة والتى تستثير دوافع التلميذ إلى الكلام أو الكتابة ، ثم كيف يمكن أن نوفق بين ما يتعلمه التلميذ عرضا فى مواد المنهج الأخرى مما له أكبر الصلة بالتعبير ودروس التعبير ؟ هذه فى رأينا بعض المشكلات الحقيقية فى التعبير فإن لم يتغير مفهوم التعبير عندنا تغيراً أساسياً سنظل فى الدائرة المقفلة . دائرة الموضوع ثم الحديث أو الكتابة فى هذا الموضوع .

والمفهوم الجديد الذى نريد أن نلفت النظر إليه يقوم على أساس النظرية

الوظيفية فى التربية (١) فأصول المناهج قد فرضت أن من أهم الميادين التى تشتق منها أهداف التعليم المجتمع الذى يعيش فيه المتعلم ، فحين نعلم أو نربى لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب أو الوظائف أو بالمهام التى يتطلبهامنه المجتمع الذى يعيش فيه . ومعنى هذا بالنسبة للتعبير أن مراحل التعليم العام ينبغى أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط االلغوى التى يتطلبها منهم المجتمع وبذلك ينبغى أن يكون الأساس الذى يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوى محادثة ومناقشة ووسائل .

ماذا عندنا من الحقائق عن هذه الناحية ؟ الواقع أنه ليس عندنا فى اللغة العربية من الأبحاث ما يمكن أن نهتدى بنتائجه ، فإذا ما نظرنا إلى اللغة الإنجليزية نجد مجموعة كبيرة من الأبحاث أجريت فى هذا الميدان لمعرفة ألوان النشاط اللغوى . متى تشيع فى المجتمع ومدى شيوعها ، ومن أهم هذه البحوث جونسون الذى استطاع أن يصل إلى ٧٣ لوناً من ألوان النشاط اللغوى ، صنفها فى ألوان رئيسية قليلة سماها بالمراكز الوظيفية ، ومن هذه المراكز كتابة الرسائل والمحادثة والمناقشة والقاء التعليمات وكتابة محاضر الجلسات . إلى غير ذلك من الموضوعات . هذه الدراسات أدت آخر الأمر إلى تغيير جوهرى فى منهج تعليم الإنشاء أو التعبير فى مراحل التعليم العام بحيث أصبح يدور حول هذه المواقف المختلفة (٢) . ومعنى إدارة تعليم التعبير على هذا الأساس ان هذه الميادين هى التى ينبغى أن يتجه إليها تعليم

---

(١) محمود رشدى خاطر : قائمة المفردات الشائعة فى اللغة العربية : المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى ١٩٥٤ ص (ب) .

(٢)

Tyler, R. : Basic Prihciples of Curriculum. and Instruction. Univ. of Chicago Bookstor. Chicago Illinoin 1947 pp., 813.

Johnson, R. : English Experession Study in Curriculum. Bulding Bloomington, Illinois. Public School Publishing Co., 1932. pp. 29—33.

الإنشاء فبدلا من أن نعلم إنشاء في فراغ نعلم محادثة في مواقف معينة كتابة ملخصات لكتب وفصول من كتب . نعلم كتابة لافتات أو تعليمات إلى آخر ما سنفصله فيما بعد .

ومعنى تغيير المفهوم أيضا ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوى والتحريرى وقد ذكرنا عند الحديث عن بحث جونسون أنه اهتدى إلى أن ألوان النشاط اللغوى الشفوى أشيع في المجتمع من ألوان التعبير التحريرى ، وكان مقتضى ذلك تبعاً للنظرية الوظيفية أن تعنى المدرسة بالتعبير الشفوى أكثر من التحريرى ولكن نظراً لأن المجتمع يتيح فرص الكلام أكثر من فرص الكتابة ونظراً لما تتطلبه الكتابة من عناية فواجب المدرسة أن تعنى بالكتابة أكثر من الكلام وبخاصة مرحلة التعليم الثانوى . ومعنى ذلك أن المدرسة الإبتدائية تعطى التعبير الشفوى في أول المرحلة كل الوقت حتى إذا ما وصلنا إلى آخر المرحلة الابتدائية كان ثلاثة أخماس العناية موجهة للتعبير الشفوى أيضا ، وإذا ما وصلنا إلى المرحلة الإعدادية أخذ طرف الميزان يميل إلى ناحية التعبير التحريرى ثم يتغلب التحريرى بحيث يفوز بأكثر قسط من العناية في المدرسة الثانوية .

وليس معنى هذا أننا نعارض في تدريس الموضوعات الإنشائية .فالواقع أن التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم ، ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس ، والصور الخيالية –كل ذلك يدخل في حدود التعبير الإبداعى . والتلميذ في حاجة إلى أن يدرب عليه كحاجته في التدريب على التعبير الوظيفى ، مما سنفصل فيه القول فيما بعد .

وقبل أن نعرض تعليم كل فن من هذه الفنون في المرحلتين الإعدادية والثانوية يحسن أن نعرض لبعض المبادىء التي يجب أن تتوافر في كل دروس التعبير (١) .

---

(١) محمود رشدى خاطر : مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية : كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٥٦ ص ٨٢ .

١ — أيا ما كان موقف التعبير محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل فينبغى أن نركز اهتمامنا على المعنى لا على اللفظ ، أى ينبغى أن يهتم المدرس بالأفكار . وأن يكتسب التلميذ من المدرس هذه النظرة ، وأن يستقر فى نفسه من التعليم ومعاملة المدرس . فإن كان عنده شىء فليتكلم أو يكتب والا فليسكت . ولا شك أن اللفظ مهم ولكنه خادم للفكرة معبر عنها .

٢ — ينبغى أن يتم تعليم الإنشاء فى مواقف طبيعية مثل المواقف التى يستعمل فيها التلميذ اللغة فى حياته ، إذ أن ذلك يجعل اللغة تؤدى وظائفها الطبيعية ، ويجعل التلميذ يدرك أهمية الصواب . كما أنه يتيح له فرصة للتدريب حينما يكون التدريب مجدياً كالمشروعات والحفلات الاجتماعية .

٣ — إلى جانب هذه المواقف العرضية لتعليم الإنشاء ينبغى أن تكون هناك حصص معينة للتدريب على ألوان النشاط اللغوى المختلفة .

٤ — إلى جانب الفرص العرضية ، والحصص المخصصة للتدريب ينبغى أن تستغل المواد الأخرى . ولا مانع بالنسبة لمدرس اللغة العربية أن يتصل بمصادر المعلومات الأخرى وخاصة المواد الاجتماعية ففيها فرص كثيرة جداً للتلخيص والتعليق وكتابة المذكرات والمناقشة .

٥ — لابد أن يقوم تعليم التعبير على أن الغرض هو أن يعبر التلميذ عن أفكاره هو لا عن أفكار المعلم أو أفكار غيره مما يتردد فى الكتب أو فى المنزل. ينبغى أن ندع التلميذ يتحدث عن الأشياء التى مارسها أو دارت فى ذهنه . ولا نفرض عليه شيئا ، ومن هنا يتبين خطأ تزويد التلميذ بالعناصر والعبارات المختلفة .

٦ — برنامج التعبير ينبغى أن يمد التلميذ بخبرات كثيرة متنوعة بعضها محسوس ، مباشر عن طريق المشروعات والرحلات ، وبعضها غير مباشر

عن طريق الصور والقراءة والأفلام والاستماع . كما ينبغى أن تعلم الكلمات الجديدة التى ترتبط بهذه الخبرات .

٧ – لا يكفى أن يزود البرنامج التلاميذ بالقدرة فقط ، بل لابد أن يزودهم أيضا بحساسية للمواقف المختلفة التى تقتضى كتابة رسالة أو تقديم شخص إلى شخص أو الاحتفاظ بسجل أو كتابة مذكرة أو حكاية أو قصة . . الخ .

٨ – لابد أن يتم تعليم التعبير فى جو من الحرية وعدم التكلف إذ يستحيل أن يتدرب التلاميذ على التحدث عن أفكارهم وكتابتها إذا اتسم الدرس بالقيود والضغط . ولذا يجب أن يحرص المدرس على إلغاء القيود المفروضة فى عملية الاتصال . وكذلك ينبغى أن تهىء الظروف المادية المحيطة بالمناقشة لتتم فى جو حر . والمعلم نفسه من أهم العناصر فى خلق هذا الجو الحر حينما يصبح من أفراد الجماعة يحس بما يحسون ويفكر بما يفكرون .

٩ – المدرس نفسه ينبغى أن يعنى بتعبيره حينما يكتب أو يتكلم فهو نموذج للتعبير الواضح البسيط .

١٠ – ينبغى أن توضع أمام التلاميذ دائما معايير ومستويات التحصيل. ففى كتابة الرسائل ينبغى أن توضع أمامهم معايير تستخدم فى الحكم على صلاحية الرسالة .ماذا ينبغى أن يراعى فى الرسالة ؟ أين تضع اسم المرسل؟ وكل هذه المعايير تساعدهم على توجيه جهودهم إلى بلوغ الأهداف بدقة ووضوح . ومثل ذلك يقال عن ألوان النشاط اللغوى الأخرى ويمكن الوصول لهذه المعايير عن طريق المناقشة مع التلاميذ أنفسهم ولكن ينبغى ألا تفرض عليهم مستويات معينة لا معنى لها عندهم ، بل ينبغى أن تكون هذه المعايير والمستويات فى مقدورهم ومن خلقهم . وكما ينبغى أن تكون ممكنة التحقيق وتقوم بارشاد التلاميذ وقيادتهم فى سبيل الوصول لهذه المعايير ، أو المستويات . ولا شك أنها عندئذ تصبح دوافع قوية للتحسين ومن ثم تتغلب على كثير من مشكلات التصحيح فيما بعد .

١١ - ينبغى أن نزيل من درس التعبير خاصة كل ما يثبط رغبة التلميذ فى الكلام أو الكتابة ، سواء كان ذلك من الداخل كمطالبته أن يتحدث عن أشياء لا يعرفها ، أو من الخارج كمنع الأسئلة وتعليقات التلاميذ وفرض قواعد سخيفة على الكلام .

١٢ - إذا رأى المدرس أن تعليم النحو أو الهجاء مفيد فى ناحية معينة من نواحى التعبير فيجب اتخاذ الخطوات اللازمة نحو تدريبهم على هذه النواحى ، سواء فى الحصص المخصصة للتعبير أو فى حصص النحو والإملاء ، ومعنى هذا أن المعلم ينبغى أن يكون حساساً لأخطاء التلاميذ ، ولكن لا يصححها عند وقوعها . وإذا لم يكن بد من التصحيح فيجب أن يتم بطريقة عرضية أن يكتفى المدرس بالاشارة للطريقة التى كان ينبغى أن يكون عليها التعبير وهذا فى حصة التعبير الشفوى . فإذا لم يحصل التصحيح عند وقوع الخطأ فيجب تسجيل الخطأ ، وجعله مادة أساسية لدرس من دروس الإنشاء يخصص ويدور حول الاستعمالات الصحيحة .

١٣ - إلى جانب أوجه النشاط الجماعية التى يطالب بها التلاميذ . ينبغى أن يكون هناك محاولة من جانب المدرس للوفاء بحق الفروق الفردية . ففى بعض الحالات نجد أن بعض التلاميذ يحتاجون أكثر من غيرهم إلى عناية خاصة فى ناحية من نواحى التعبير ، مما يجب على المدرس أن يوفرها لهم ، وهذا يقتضى منه أن يكتشف نواحى النقص المختلفة عند التلاميذ ثم يتجه إلى مساعدة كل منهم فى التغليب على الصعوبة التى يجدها . وبذلك يصبح درس التعبير وظيفيا من ناحية ومرتبطا بالمواد والفروع الأخرى للغة العربية .

١٤ - ينبغى ألا يدخر المعلم وسعا فى ربط تعليم الانشاء بالقواعد وبالمطالعة ، إذ أن فى الإنشاء مجالا طيبا لتطبيق القواعد التى تعلمها التلميذ فى حصص القواعد ، وكذلك نجد فيها مجالا للتعبير عن كثير من الأفكار التى يكتسبها التلميذ من القراءة .

١٥ – فى التدريب أو فى الحصص المخصصة لتصحيح الأخطاء وعلاجها ينبغى أن نرتب هذه الأخطاء من حيث الأهمية ثم نركز العناية فى فترة معينة على ناحية واحدة من هذه النواحى على ألا يكدس كل التدريب فى فترة واحدة بل يوزع على مدار السنة .

١٦ – لا داعى لمطالبة التلاميذ لأن يكتبوا لمجرد الكتابة أو لشغلهم بالكتابة أو للامتحانات ، وينبغى ألا يكتب التلميذ إلا إذا كان هناك داع فردى أو اجتماعى يدعو للكتابة . فإذا ماكتبوا فيجب أن يصحح المعلم الكراسات . والمقصود من تصحيح الكراسات تصحيح بعضها . أما اهمال التصحيح فإنه يؤدى إلى تثبيت الخطأ عند التلميذ ، كما أنه يكون عندهم الميل إلى عدم الاكتراث بمراعاة الدقة والصواب فيما يكتبون .

أولا – التعبير الشفوى

ينقسم التعبير إلى قسمين : التعبير الشفوى والتعبير التحريرى (١) . فالأول يشمل المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر والقاء الكلمات والخطب فى الاجتماعات ،اعطاء التعليمات . أما الثانى فيشمل كتابة الرسائل وكتابة السجلات وملء الاستمارات واللوحات والإعلانات وكتابة التقارير ، وعمل قوائم المراجع وكتابة الملاحظات ومحاضر الجلسات والكتابة الإبداعية.

وسوف نتحدث أولا عن فنون القسم الأول محاولين أن نعرف الأغراض التى ينبغى أن تتجه لتعليمها فى كل لون والطرق التى يجب اتباعها فى تعلمها .

١ – المحادثة والمناقشة :

المحادثة من أهم ألوان النشاط للصغار والكبار . فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والاقناع وجدنا أن المحادثة

---

(١) McKee, p. . Language in the Elementary School. Houghton Mifflin Co. New York 1939 pp. 95—165.

والمناقشة ينبغي أن يحظيا بمكانة كبيرة فى المدرسة . فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط وانتخابات ومجالس إقليمية ونقابات وما إلى ذلك . تقتضى أن يكون كل فرد قادراً على المناقشة كى يستطيع أن يؤدى واجبه كعضو فى مجتمع ديمقراطى كبير أو صغير . ولكن نظرة واحدة إلى ما يجرى فى المدارس نجد أن المحادثة والمناقشة لا تلقيان ما تستحقانه من عناية . فالمحادثة تدريسها قاصر على المدرسة الابتدائية ، وحتى فى هذه المدرسة نجد الأمر لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل . ومن الغريب فى هذا الصدد أن نجد كتبا مدرسية يشتمل الواحد منها على عدد موضوعات فى كل موضوع عدة أسئلة يطالب التلاميذ بالاجابة عنها شفويا ثم تحريريا وبذلك ينعلم المحادثة . أما المناقشة فلا نجد لها أثراً على وجه الإطلاق ، فإذا ما نظرنا إلى حياة التلاميذ خارج المدرسة وداخلها وحياة الكبار نجد كثيراً من مواقف المحادثة فهناك المحادثة التى تجرى أثناء الزيارات ، وعند تقديم الناس لبعضهم ، وعلى الموائد العامة ، وعند تلقى المعلومات ، وفى المؤتمرات وكذلك المناقشة ، فهناك المناقشات التى تجرى عند الخلاف فى مسألة ما ، أو عند وضع خطة للقيام بعمل ، أو عنـــد تقديم عمل ما كل هذه مجالات للمناقشة .

وينبغى أن نلتفت الآن للقدرات والمهارات والميول التى يجب أن نستهدفها فى تعليم المحادثة والمناقشة . فلابد أن يتعلم التلميذ أن يكون لديه شيء يتحدث عنه . وأن يكون لديه قدر مناسب من الكلمات . وأن تكون لديه قدرة على مجاملة غيره فى أثناء المحادثة . وأن يكون قادرا على تغيير مجرى الحديث . ومعرفة الأماكن والأوقات التى لا ينبغى الكلام فيها . لابد أن يكون قادراً على تقديم الناس بعضهم لبعض .

وفى تعليم هذه القدرات تجد المدرسة فرصا كثيرة ، فهناك الفرص العرضية التى تجرى فى أثناء تدريس المواد المختلفة أو التى تجرى فى أثناء القيام بأنواع النشاط المختلفة، وهناك الحصص المنظمة التى يتعلم التلميذ فيها هذه المهارات إلى جانب حصص الإنشاء .

ولنأخذ هذه القدرات قدرة قدرة محاولين أن نتبين كيف يمكن أن ييسر المعلم فى تدريسها .

القدرة الأولى أن يكون لدى التلميذ شىء يتحدث عنه . فالتلاميذ فى المراحل الأولى يكون لديهم فعلا أشياء كثيرة يريدون أن يتحدثوا عنها ، وبذا تصبح المشكلة كيف يستثير المعلم تلاميذه إلى الكلام . وهذا يمكن أن يأتى إذا كان موضوع المحادثة أو المناقشة متصلا بخبراتهم . ومن العبث أن يكون الموضوع غير مألوف ونطلب منهم أن يتكلموا فيه . إذ أن هذا يعطل فهمهم ، فإذا لم يكن لدى التلاميذ أشياء يتحدثون عنها فينبغى أن يعرفوا عدة مصادر يستقون منها هذه الأفكار . فهناك التجارب المباشرة ، والأشياء التى يقرؤون عنها ، وأخيرا هناك الأشياء التى يسمعون عنها . ففى المدرسة نجد الرحلات والمشروعات والألعاب التى يلعبونها والحيوانات التى توجد فى المدرسة والهوايات المختلفة والاجتماعات المدرسية والمقالات والأخبار والقصص التى توجد فى الصحف وما يجرى فى المواد الأخرى — كل هذه المواد يمكن أن يتحدث عنها التلاميذ ، وفى المنزل أيضا أشياء كثيرة تشبه الأشياء التى يجدونها فى المدرسة ، وأخيرا هناك البيئة الواسعة التى تحيط بالمنزل بما يجرى فيها من حوادث وسينما ومسرح .

وينبغى على المعلم أن يستثير التلاميذ إلى النظر فى هذه الأشياء ، وينتهى بهم إلى استخلاص فكرة أساسية ، هى أن هناك مصادر متعددة يستقى منها الإنسان أفكاره ، أما الذين ليس لديهم أفكار فينبغى إرشادهم للمصادر التى يستقون منها أفكارهم ، ثم تتاح الفرصة ليتحدثوا عما عندهم . وهنا ينبغى أن يستغل المعلم اجتماع التلاميذ والموقف الطبيعى فى الفصل فيجعلهم يتحدثون بعضهم إلى بعض على أن تكون المحادثة خالية من التكلف ومن الروتين والأوامر ورفع الأصابع .

ومن ممارسة المحادثة يتعلم التلاميذ الأشياء أو الصفات التى تجعل المحادثة شائقة . وفى هذه الحالة يشترك المعلم مع التلاميذ فى استخلاص جملة من

المعايير التى جعلت بعض المحادثات شائقة وبعضها مملة ، وهناك معايير خاصة بالمجاملة أو بالتفاعل الاجتماعى للمجموعة ، وهناك معايير خاصة بالقدرة على التعبير فمن النوع الأول مثلا أن يكون لكل تلميذ فرصة للكلام ، وأن يتجنبوا المقاطعة وتغيير الموضوع إلا إذا كان ذلك ضروريا ، وألا يحتكر فرد واحد الكلام بل يشترك كل عضو من أعضاء المجموعة فى المحادثة والمناقشة سواء بالاستماع أو بالكلام . ومن المعايير الخاصة بالتعبير أن يقول المتحدث شيئا يحب الآخرون أن يسمعوه كأن يكون مادة جديدة أو عرضا منظما لموضوع معين ، وأن يختار ما يقوله وينظمه ، وأن تظهر الفكرة فيما يقال وأن تستغنى عن التفصيلات التى لا قيمة لها ، ويستحسن أن تستخلص هذه المعايير من التلاميذ ، وتبلور فى عبارات واضحة من خلقهم ، وبعد أن نستخلص هذه المعايير ينبغى أن يركز المعلم انتباهه فى تدريب التلاميذ على فكرة واحدة ، فإذا ما فرغ منها انتقل إلى فكرة أخرى وهكذا .

والقدرة الثانية هى أن يكون لدى التلميذ قدر مناسب من الكلمات إذا أن المفردات ذات أهمية كبيرة فى التعبير عامة والحديث خاصة إذ أنها تجعل المتكلم قادراً على التعبير والتأثير وجلب الانتباه . ولهذا يجب العناية بتنمية المفردات . ومن أهم الطرق المساعدة على تنمية المفردات ما يلى :

(ا) يجب أن يلفت المدرس أنظار التلاميذ إلى الكلمات الجديدة ويوضح معناها ويشجعهم على استعمالها فى أحاديثهم وكتاباتهم . ويلجأ بعض المدرسين إلى مطالبة التلاميذ بتسجيل الكلمات ومعانيها فى كراسات خاصة .

(ب) فى المحادثة أو المناقشة ينبغى ألا يتردد المدرس فى إستعمال الكلمات الجديدة ، ولكن ليس معنى ذلك استعراض قدرته اللغوية ، بل معناه أن يستعمل الكلمات التى تناسب أفكار التلاميذ وخبراتهم

أو الكلمات التي يستطيعون تعلمها ثم يوضحها ، وتشجيع التلاميذ على الاستفهام عن معاني الكلمات .

(ج) ينبغي إتاحة الفرص الكثيرة للقراءة الواسعة سواء أكانت صامتة يقوم بها التلاميذ أم جهرية حتى ولو قام بها المدرس نفسه . وفي كل ذلك ينبغي أن تتاح الفرص أمام التلاميذ ليتموا ما قرؤوه على زملائهم .

(د) في أثناء المحادثة أو المناقشة يقف المدرس عند بعض الكلمات المهمة التي قيلت ويوضح معناها ويلفت النظر إلى مناسبتها من السياق الذي قيلت فيه .

(هـ) ينبغي إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليعرضوا بعض الكلمات الجديدة التي سمعوها أو قرؤوها ليشرحها أو يتحدثوا عنها ، كما ينبغي عرض بعض المفردات والتراكيب الشائعة في جمل أو فقرات لإظهار نواحيها التصويرية أو الصوتية .

والقدرة الثالثة هي القدرة على المجاملة في أثناء الحديث وهي مسألة تختلف باختلاف العرف الذي تخضع له الجماعة وهناك بعض قواعد عامة للمجاملة . هذه القواعد مهمتنا فيها أن تكون لدى التلاميذ مجموعة من الاتجاهات أو الميول نحوها ، ومن أهم هـذه الإتجاهات كيف تدارس القضية التي يذكرها المتكلم ؟ ويمكن أن تعترض في صميم الموضوع دون أن تحرج المتكلم . والأدلة أسلحة لا شعورية للوصول إلى ما عند المتكلم بشرط أن نبقى على علاقتنا به . وبعضهم يقول مثلا خذ فكرة المتكلم ثم حاول أن تتقمصها ثم تعرض الموقف وأنت تطبقها وبذلك تجعل المتكلم يفكر معك في المشكلة التي أوجدته فيها وبذلك يرتفع مستوى المحادثة أو المناقشة إلى مستوى إنساني سام . ويجب عدم احتكار الحديث وإدخال جميع أعضاء الجماعة في المحادثة . وتحاشي المسائل

الشخصية وتجنب المجادلات العنيفة . ومراعاة الأشخاص الذين انضموا للجماعة بعد بدء المحادثة وعدم جرح شعور الآخرين وتجنب التكرار الذى لا لزوم له وتجنب التفقه .

أما الطرق التى يمكن بها تكوين هذه الاتجاهات فتتلخص فى أسلوبين : الأول هو إتاحة الفرص الحقيقية التى يتحدث فيها التلاميذ وتظهر فيها الحاجة للمجاملة ، وعندما تظهر الحاجة تشرح بالمناقشة ويصل التلاميذ إلى معايير السلوك ويمكن أن يصوغوها فى عبارات مكتوبة توضع على الحائط لترشدهم . كما يمكن تمثيل المواقف المختلفة التى تظهر فيها أمثال هذه المجاملات واتباعها بمناقشة . ويمكن أن يعرض المدرس على التلاميذ أنواع السلوك الشاذة بعد مناقشاتها والوصول إلى رأى فيها وتسجيل هذا الرأى . والمعالجة الفردية من أحسن هذه الطرق. فقد نجب كثيراً من التلاميذ يتشاجرون فى أثناء مناقشتهم مع غيرهم ويمكن أن نراقب مثل هذا التلميذ حتى يمكن بعد ذلك معالجتة .

والأسلوب الثانى هو القدرة على تغيير الموضوع ، وللتغيير الموضوع عدة طرق منها استعمال ملاحظة جرت من قبل لعرض فكرة جديدة متصلة بهذه الملاحظة فمثلا يمكن أن تأخذ طرفا من حديث المتكلم وتحاول أن تجعله يتكلم فيها ويعتبر هذا فى كثير من الأحيان إنقاذاً للموقف . ومن هذه الطرق أيضا التسلم فى المناقشة حسما للموقف أو الاتيان بأمثلة وقصص تتصل بموضوع المناقشة ، ولكنها تفتح طريقا جديداً فيها ، فمثلا قد يكون هناك إثنان يتناقشان فى موضوع ما وهما فى شجار واحتدام، هنا يمكن أن تتدخل أنت وتروى فى هذا المجال ، قصة أو مثلا له إتصال بالموضوع ولكنه يحول الموضوع لجهة أخرى . ولكن المهارة واللباقة تتدخل فى مجال تغيير الموضوع حتى لا يصبح هذا التغيير شكليا وروتينيا كما أنه من الممكن أن يتبع السامع التلميح بتأجيل المناقشة .

ومن أهم المواقف التى ينبغى فيها الامتناع عن الكلام فى الصلاة والحفلات الموسيقية والمستشفيات والمكتبات وفى مفارق الطرق وعلى أبواب البيوت وفى الحجرات التى يتحدث فيها شخص فى التليفون .

ومن أهم طرق تعلم هذه الأشياء المناقشة التى تتناول المواقف المختلفة وأثرها وما ينبغى أن يقوم به المستمع فى كل منها ، وتنتهى المناقشة بجملة معايير . كما أنه من الممكن تمثيل الموقف بشكل عملى ، وهذا التدريب العملى يتم فى مواقف تقتضى الانصات من التلاميذ .

٢ ــ حكاية القصص والنوادر :

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوى . والآباء والأمهات كثيراً ما يقصون القصص على أبنائهم ، ويقص الأطفال قصصا على زملائهم الكبار يسلونهم بها . والسؤال الآن هو : كيف ندرس القصص والنوادر للتلاميذ ؟ .

ونحن نعرف أن التلاميذ لديهم قصص وخـــبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها . فأول خطوة فى تعليم القصص هى أن يختار التلاميذ قصصهم ونوادرهم بدلا من أن يفرضها عليهم المعلم . وهذه القصص يمكن أن تكون مباشرة من خبرة للتلميذ أو غير مباشرة اكتسبها من القراءة أو السماع .

حكاية الخبرات الشخصية مدخل مناسب لتعليم التلامـــيذ حكاية القصص . وكثير من المدرسين يعمدون للقصص الخيالية التى يميل إليها الأطفال فى فترة معينة من فترات العمر أو يعمدون إلى أنواع أخرى من القصص فيقصونها عليهم ويطالبونهم باعادتها متناسين الخبرات التى مر بها التلاميذ . ولا شك أن مثل هذه الفكرة فكرة إعادة القصص تحد من إنطلاق التلاميذ وتحرمهم من التمرين على الاستنتاج والابتكار. وعندنا أن حكاية القصص يجب أن تشتمل عـــلى النوعين : حكاية

القصص الأصلية وإعادة حكاية القصص التى سمعها أو قرأها التلاميذ والقصص الأصلية بطبيعة الحال أعمال إبداعية لا يمكن إنتظارها من صغار الأطفال ، ولكن حكاية القصص تمثل أحسن نوع من أنواع التمهيد لهذه القصص الأصلية .

وجو الحصة ينبغى أن يخلو من الشكلية وألا ننسى أن التلميذ يمكن أن يتحمس لحكاية شيء يريد أن يقاسمه فيه الآخرون ، وألا ننسى أن السامعين يصغون للقصص لأنها ممتعة وتشبع عندهم ميلا طبيعيا .

ولا إكراه فى الدين ، يجب ألا يطلب من التلميذ حكاية قصة لا يستمع حكايتها ، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه لأن ذلك يقتل فى نفسه أهم عناصر القــدرة على التعبير . أما إذا أراد التلاميذ أن يسمعوا حــكاية سمعوها من قبل فيمكن أن يقوم التلميذ بقص هذه القصص عــلى زملائهم ، المهم هو الموقف الاجتماعى الطبيعى للذى يحاول فيه تلميذ أن يعطى ما عنده أو يسر الآخرين ويمتعهم بحكاية أو قصة .

ينبغى أن تعقب حكاية القصص مناقشة يدور فيها البحث عن بعض المعايير مثل : ما أمتع جزء فى هــذه القصة ؟ ما أحسن شخصية ؟ . . الخ . وهذه مبادىء يمكن أن تستغل فى دراسة الأدب وتنوع القصص يجب أن يقوم على أساس الخبرات الشخصية ،والحكايات الواقعية والخيالية والنوادر والفكاهات الخ . وهناك ارتباط وثيق بين برنامج تعليم الأدب وحكاية القصص والقراءة ولذا ينبغى استغلال كل من هذه الميادين فى عرض القصص المشوقة للتلاميذ فهم يتعلمون عن طريق الاستمتاع .

ينبغى ألا نسمح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعد لها . وهذا الاستعداد يتضمن وضع خطة للقصة ، وإختيار الطريقة التى تقدم بها القصة ، والتأكيد من تنظيم الحوادث تنظيما سليما ، حذف التفاصيل غير

المهمة ثم الخاتمة . وهذا الإعداد قد يكون فرديا . فكل تلميذ يعد نفسه فى درس التعبير لإلقاء القصة ، أو قد يكون جماعياً كأن يقوم تلميذ بقص جزء من قصة يكملها زميله وهكذا . المهم أن هذه فرصة المعلم للإرشاد والتوجيه .

ولا يمكن أن يكون هنالك تقدم لحكاية القصص إلا إذا وجدت معايير لتقويم حكاية ونقدها أمام التلاميذ ، هذه المعايير ينبغى أن يقوم التلاميذ بوضعها مع المدرس وتبدأ من المرحلة الإبتدائية وتستمر طوال المرحلتين الإعدادية والثانوية ومن أهم هذه المعايير : التأكد من معرفة القصة جيداً ، والتحقق من سلامة تخطيطها ، وأنها لا تشتمل على كل التفصيلات ، واستعمال الكلمات التى توحى بالمعنى ، وأن تستخدم الطريقة الطبيعية فى حكايتها لو كنت تتحدث ، وأن تنطق الكلمات نطقا صحيحاً ، وألا تستعمل واو العطف كثيراً وأن يكون الصوت بحيث يسمعه الجميع ، وأن تلون فى الأداء ، وأن تقف أو تقعد بشكل طبيعى ، وأن تنظر إلى مستمعيك . والمناقشة التى تجرى بعد القصة ينبغى أن تكون فى هذه المعايير وأن يحرص كل مستمع على المتابعة فى أسلوب مقبول وبعبارة مشبعة بروح العطف . كما يمكن أن يتمرن التلاميذ فى أثناء حكاية القصص على استعمال وسائل الإيضاح (خريطة صورة . . الخ) .

وينبغى أن نسمح لشخصية التلاميذ أن تظهر فى حكاية القصة ، ولا نسمح أبداً أن ينظر للمسألة على أنها تقليد للمدرس . وهنا ينبغى أن نؤكد فكرة الأصالة ، ولكن الأصالة ليس معناها الخطابة الرديئة ، بل معناها أن يفسر التلميذ القصة تفسيراً شخصياً وهو يحكيها . ويمكن تخصيص درس من القصة للتدريب ، وفى هذه الحالة يحاول التلميذ أو التلاميذ الذين اكتشف المدرس فيهم ناحية من نواحى الضعف أن يقووا ضعفهم ، ويلفت أنظارهم لملاحظة ناحية معينة ثم يطلب منهم الانتباه إليه وهو يحكي القصة لمعرفة مدى ما أحرزه من تقدم .

وهنا عدة أنواع يمكن أن ينظم بها تعليم القصة : فيمكن تنظيم الفصل فى شكل مجموعات صغيرة فى كل منها شخص يحكى للآخرين ، وبذلك نتخلص من عـــدم قدرة بعض التلاميذ على مواجهة الفصل ككل . وتخطيط القصة على أساس مجموعات صغيرة ، ويمكن أن يلى حكاية القصة نقد ومناقشة للمعايير وأن يستثير المعلم المناقشة . ويقود التلاميذ إلى اكتشاف هذه المعايير وتطبيقها . وأن تختار كل مجموعة من هذه المجموعات الصغيرة مقررا يحكى القصة للفصل كله . ويأتى بعد ذلك التدريب ، وهنا تنصب العناية على علاج ناحية من نواحى الضعف عند التلاميذ ، ويجب أن نلتفت إلى عدم مقاطعة المتكلم فى أثناء الحكاية حتى لو كان الغرض لفته إلى صعوبة من الصعوبات . ويمكن بعد ذلك كله أن يحـــكى المدرس القصة على التلاميذ وهم يستمعون إليه ويستمتعون بها

٣ — الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للانسان كثير من المواقف التى تتطلب منه إلقاء كلمة ؛ فهناك مواقف تقديم الهدايا ، وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التكريم ، وهناك التقارير التى تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التى حضرها الإنسان أو الرحلات التى قام بها ، وإلى جانب ذلك الخطب فى الاجتماعات العامة . وفى المدرسة كثير من المناسبات التى تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات .

فهناك الفصل الذى قام بدراسة مشكلة إجتماعية ويريد أن يعرض نتائج دراسته فى كلمة أو خطبة ، وهناك بعض الأفراد الذين لهم هواية خاصة ويحبون أن يعرفوا إخوانهم بها ؛ وهناك التلاميذ الذين اكتشفوا شيئاً جديداً أو زاروا مكانا جديدا .

وينبغى أن يتضمن منهج التعبير فرصا للتدريب على شتى أنواع الخطب والكلمات حول حاجات تنشأ فى حياة التلاميذ لمطالبهم المدرسية.

وليس معنى ذلك السير وراء هذه الحاجات ولكن معناه أن يقوم المعلم بخلق هذه الحاجات عن قصد إذا لم توجد . وأهم القدرات والمهارات التي ينبغى أن نعنى بها هنا هى القــدرة على إختيار وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلمة ، والقدرة على تجنب اللازمات ، والقدرة على الحكم وعلى تقدير الوقت الذى يتوقف فيه الإنسان عن الكلام : والوقفة الحسنة ، وتقديره أهمية الظهور بالمظهر اللائق ، وإحترام السامعين ، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد ، القدرة على استخدام الكلمات المناسبة . والسؤال الآن هو : ما وسائل تنمية هذه القدرات . وللإجابة عن هذا السؤال يحسن أن نقوم بما يلى :

(ا) ينبغى تخصيص بعض حصص التعبير الشفوى للخطب وإلقاء الكلمات . فقد يجمع تلميذ أشياء يريد أن يتحدث عنها ، وتلميذ آخر اكتشف مسألة جديدة يريد أن يخطر بها زملاءه . فى هذه الحالات يحسن أن نعنى بأن يكون جو الفصل خاليا من التكلف والشكلية ، وأن يكون الغرض الرئيسى استمتاع التلاميذ ، وألا يشجع على الكلام إلا التلاميذ الذين عندهم ما يريدون أن يقولوه لإخوانهم ، وأن نعود التلميذ تحضير كلمته . وبذلك يتعود أن الخطبة لها غرض يتجه لتحقيقه ولها جمهور ينبغى أن يراعى عند صياغتها .

(ب) يجب أن تكون هناك دروس تدريبية يعطى فيها التلاميذ فرصة لتحسين نواحى الضعف التى عرفوها فى أنفسهم . وهنا يرشدهم المدرس إلى نواحى ضعفهم . وهناك أيضاً المناقشة التى تعقب الخطب ، وهناك التقويم الذاتى حين يجىء التلميذ فى حصص التدريب ويطلب من زملائه أن يلاحظوا ما طرأ عليه من تحسن . وفى هذه الدروس التدريبية ينبغى أن يساعد المدرس التلاميذ على استخلاص المعايير التى يحكمونها فى الخطب والكلمات التى يستمعون إليها أو يلقونها .

(ج) هناك الفرص المدرسية المختلفة التى يمكن أن تكون إمتدادا طبيعيا لهذا التدريب فى حصص التعبير ، وهناك أخيرا المواقفت التى تظهر فى

حياة الفصل كأعياد الميلاد أو مشروع ما أو هوايات بعض التلاميذ .. الخ. وينبغى أن نحرص فى كل هذه النواحى على نقطتين مهمتين الأولى أن تنشأ الحاجة من موقف طبيعى فى الفصل أو المدرسة ، والثانية أن تكون الكلمة ممثلة لعمل التلميذ بنفسه أى يتحدث عن شىء يعرفه ويستعد له بدلا أن يعيد كلمة قالها غيره .

٤ – إدارة الاجتماعات :

لا نريد أن نتحدث كثيرا عن أهمية الاجتماعات ويكفى أن ننظر للصور المختلفة التى يتخذها تجمع الناس فى مجتمعنا الحديث لتدرك أهمية هذه الاجتماعات . فهناك النوادى والمجالس والنقابات المختلفة واجتماعات الحى . كل هذه فرص للاجتماع ، ولابد من أن نعلم تلاميذنا كيف يقومون بدورهم فى هذه الاجتماعات .

والاجتماعات نوعان غير رسمى ورسمى . وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية متنقلة كأحاديث النوادى والسمر . أما الرسمية فهنـــاك مجموعات منظمة من الناس تلتقى لغرض ويجرى الحديث لتحقيق هذا الغرض ، وتسير هذه الاجتماعات عادة على وجود رئيس للاجتماع ، ومحاضر وجلسات ، وجدول أعمال ، وأعضاء مشتركين فى الاجتماع . وفى هذه الناحية نعنى بتعليم تلاميذنا كيف يديرون الجلسات والاجتماعات ، وفى الوقت نفسه يكونون أعضاء نافعين فيها . وهناك فرص كثيرة فى المدارس يمكن إستغلالها لتعليم التلاميذ هاتين القدرتين . والوسائل التعليمية التى يمكن أن تستغل فى هذه الناحية متعددة فهناك المواقف الطبيعية التى تنشأ فى الفصل كإجتماع لإختيار هدية لزميل أو لمدرس ، واجتماع لحفل رياضى ، ولإنشاء صحيفة . الخ كل هذه فرص طبيعية . وإلى جانب هذه الفرص ينبغى تخصيص بعض الدروس لمناقشة طرق إدارة الاجتماعات ، وهنا يناقش التلاميذ مسائل مهمة مثل تنظيم الاجتماع ، وقيمة الاستعداد للاجتماع من حيث المكان والزمان،

وضرر عدم المقاطعة ، والاستغناء عن الكلام الذى لا معنى له . ويمكن أن تبدأ الجماعة بوضع معايير لإدارة الجلسات عن طريق المناقشة . ولكن ينبغى أن تستند هذه المناقشة إلى حاجات تدعو إلى عقد إجتماعات ، ومن ثم يمكن أن تجرى بعض المناقشات التمهيدية قبل الاجتماع أو المناقشات التقويمية عقب الاجتماع ، وبذلك تكون المعايير المستخلصة فى هذه المناقشات أساسا لتخطيط إجتماع قبل عقده أو تقويمه بعد عقده .

وينبغى أن يتجه التعليم إلى تعريف التلاميذ طريقة إدارة الاجتماعات ، ودور القائمين بها ودور الأعضاء ، وأن يكون هذا التعليم بسيطا ، ولا يتقيد بقواعد برلمانية ضخمة . وإلى جانب ذلك يجب الاهتمام ببعض القدرات الخاصة التى ينبغى أن يتعلمها التلاميذ وهى المجاملة ، والمقاطعة وكيفية الاختلاف مع الغير ، وكيفية الاستماع للغير . وأخيراً يجب أن يكون تنظيم المدرسة بحيث يسمح لهذا النوع من أنماط الجماعات بإظهار ما عندها . وفى قياس القدرة على التعبير الشفوى يمكن أن تستغل المعايير السابقة أساسا للتقويم .

ثانيا ـ التعبير التحريرى :

يتكون التعبير التحريرى من كتابة الرسائل ، والسجلات ، والاستمارات ، وكتابة النشرات والإعلانات ، والملخصات ، وقوائم المراجع ، والملاحظات والمذكرات ، والكتابة الإبداعية .

وفيما يلى عرض لهذه الأنواع من النشاط(١) :

١ ـ كتابة الرسائل :

والرسائل من أهم أنواع التعبير التحريرى ، وينبغى أن تحظى بأكبر قسط من العناية ، سواء أكانت رسائل إجتماعية أو شخصية ، أو

---

(١) McKee, p. Op. Cit., pp. 166—246.

مصلحية . أما القدرات والمهارات التى ينبغى أن نحرص على تعليمها فى كتابة الرسائل فهى :

القدرة على أن يفهم التلميذ أن الرسالة وسيلة إتصال ، وإنها تتكون من عدة أجزاء وهى المقدمة والتحية والموضوع والخاتمة والتوقيع ويجب أن يكون لدى التلميذ حساسية للمواقف التى تقتضى كتابة رسالة ، وأن يعرف ما ينبغى أن يقرأه فى الرسائل التى تكتب لمناسبات معينة ، وأن تكون لديه القدرة على تنظيم المعلومات المطلوبة فى الرسالة بدقة. وكذلك كتابة العنوان على الظرف . وتقدير أهميته ، ومعرفة طريقة إرسال النقود والقدرة على كتابة الدعوات والاعتذار عنها وقبولها وتكوين بعض الميول المهمة كالنظام والهجاء الصحيح وحسن الخط والسرعه فى الكتابة والسرعة فى الرد .

أما كيف نعلم التلاميذ كتابة الرسائل فينبغى أن تستخدم المواقف الطبيعية والمناسبات ككتابة رسالة لمصنع أو لمؤسسة تطلب فيها نشرات وكتابة رسالة لزميل أو كتابه دعوة لفصل آخر أو طلب زيارة مصنع وإلى جانب هذه المواقف لابد من تخصيص حصص للتدريب على كيفية كتابة الرسالة ويركز التلاميذ على ناحية معينة من نواحى الكتابة بشرط أن تكون هذه الناحية قد برزت فى المواقف الطبيعية . ويجب دائماً الاهتمام بمحتويات الرسالة ، ويجب أن يسال التلميذ نفسه ماذا يجب أن أقوله فى هذه الرسالة . فإذا لم يكن لديه ما يقوله فلا يقوله فلا داعى للكتابة ، وأن يفهم أن الشكل مهم ولكنه ثانوى بالنسبة للمعنى.

وقد اثبت بحث جونسون أن أهم عناصر الامتياز فى الرسائل الاجتماعية هى المجاملة ، وفى الخلو من الشكلية ، والفكاهة ، وللتعبير الجيد عن الآراء والمشاعر . ونلاحظ أن التلاميذ يستعملون المناسبات لكتابة الرسائل وينبغى أن يشجع المدرس التلاميذ على الكتابة الطبيعية ، وأن يكتب التلميذ ما يريد أن يكتب كما يريد ، ولنصحح له بعد ذلك . ويجب

أن يكون برنامج كتابه الرسائل واسعا كالدعوات، والرسائل الاجتماعية الخ.. وأن يساعدهم بعد كتابة الرسائل لمناقشتها فى حصص التمرين، واستخلاص المعايير اللازمة لها ، ويمكن كذلك أن تتم هذه المناقشات قبل كتابة الرسائل حيث يشترك المدرس والتلاميذ فى تحليل موضوع الرسالة والغرض منه وكيفية تناوله بصورة عامة . كما ينبغى أن يعمد المدرس إلى تشخيص نواحى الضعف الفردية ويحاول علاجها ، وفى تشجيع التلاميذ على الكتابة يمكن أن يعرض المدرس بعض الرسائل فى الفصل أو يختار أحسن الرسائل ، لتعليم التلاميذ وتشجيعهم على الكتابة .

٢ – كتابة السجلات :

كثيراً ما يعرض للانسان مواقف يكتسب فيها معلومات يجب أن ينقلها لغيره كتابة . وفى مثل هذه المواقف يحسن أن نتيح الفرص للتلاميذ لكتابة السجلات . فمثلا إعداد سجل عن وحدة دراسية أو عن موضوع درسوه كالبلاد العربية أو السد العالى . وكل هذه السجلات تشتمل على معلومات نافعة تستمدها من العلوم أو المواد الاجتماعية . وليس من الضرورى أن تكون هذه السجلات وصفية ، بل يمكن أن تتناول ناحية تاريخية ، أو تتجه إلى إمداد الغير بالمعلومات ، كما يمكن أن تتخذ شكل جريدة للفصل ، ومن أمثلة هذه المعلومات : كيف كان المصريون القدماء يأكلون أو يلبسون ؟ ، كيف تصلح النور إذا انطفأ ؟ هذه فرصة لإثارة وعى التلاميذ باللغة واستعمالها ثم تقدير قيمة الخبرات المحسوسة كوسيلة تعليمية .

وينبغى أن يؤكد المعلم الدقة فى كتابة هذه السجلات ، كما يجب أن ننمى عندهم مصادر أخرى للمعلومات غير الكتب . وهناك معياران أساسيان لهذه السجلات : المعيار الأول هو الدقة . فلابد أن يتعلم التلميذ أن السجل الذى تعوزه الدقة قد يكون ضاراً . والمعيار الآخر هو التحدد. فالسجل الغامض لاقيمة له ، ولذا يجب أن تكون السجلات مشتملة على

أهم الحقائق والمعلومات . وهنا تظهر قيمة سجل هذه المعلومات . وأخيراً أن يكتب التلميذ بنفسه وأن يتعلم هذه المعايير فى مواقف طبيعية وأن يُناقشها ويسلم بها ثم يستعملها .

٣ – ملء الاستمارات :

فى كثير من الأحيان يحتاج الإنسان إلى ملء استمارة كإستمارات المكتبات والتعيين فى الوظائف ، وتقديم الطلبات الخ . وأهم القدرات والمهارات التى ينبغى للمدرس أن يعلمها المعلومات الشخصية مثل العنوان والإسم والسن والمهنة الخ . ثم معرفة الاصطلاحات الكثيرة الواردة فى الاستمارة ، والقدرة على الكتابة فى المكان المخصص ، والقدرة على استخراج السن وشهادة الميلاد ، ومعرفة طريقة كتابة اسم الكتاب والمؤلف فى استمارة الاستعارة وتنفيذ التعليمات . وهناك ملء الاستمارات التى تتطلب بعض البيانات الخاصة .

٤ – كتابة النشرات والأعلانات :

هذه ناحية مهمة نحتاج إليها فى حياتنا . فهناك البطاقات التى توضع على الحقائب عند السفر ، وهناك الإعلانات والنشرات والملصقات ، وهناك مواقف طبيعية فى المدرسة يمكن أن تستغل فيها ، وهناك هوايات التلاميذ ، وهناك المعارض والملصقات والنشاط الرياضى والإعلانات عن الأشياء المفقودة والاجتماعات المدرسية والتنبيهات الخاصة بأدوات المدرسة أو الزهور .

ومن أهم القدرات للتى ينبغى أن نعلمها للتلاميذ القدرة على كتابة عبارة واضحة تشتمل على المفهومات الأساسية والخاصة كالنشرات والإعلانات ، ثم معرفة مناسبة الإعلان أو النشرة ، ثم فهم أصول التعليق ، وفهم التنظيم اللائق للإعلان بالجرائد ، القدرة على كتابة عبارة بسيطة لشىء فقد أو معروض للبيع ، القدرة على إختيار أسماء مناسبة للأشياء التى يراد وضع بطاقات عليها .

٥ - كتابة التقارير والملخصات والتعريفات :

لا داعى للخوض فى أهمية هذه المواقف خارج المدرسة وداخلها ، فالواقع أن الناس جميعاً كثيرا ما يطالبون بكتابة تقارير عن رحلاتهم أو خبرات مرت بهم أو اجتماعات حضروها أو برامج استمعوا لها . وفى كل هذه الحالات ينبغى عند تعليم التلاميذ الكتابة أن تكون نابعة من حاجة حقيقية شعروا بها لا لمجرد الكتابة ، ويكتب التقرير للاستعانة به فى المستقبل أو ليرسل لشخص غائب ، أو لتبادله مع شخص آخر .

أما الملخصات فأحسن مجالاتها تلخيص المواد الدراسية . وأما كتابة التعريفات فأهم ميادينها التعريف بالكتب ، ويمكن تخصيص حصص معينة لذلك .

أما طرق تدريس ذلك فبالإضافة للاقتراحات السابقة يجب أن تتم الكتابة قضاء لحاجة حقيقية ، كما يجب أن يكون هناك تدريب منظم لتنمية بعض القدرات والمهارات ، ويمكن الاستفادة من التعبير الشفوى والمناقشات فى ذلك ، ومن أهم ما يعنى به المدرس تعليم التلاميذ الفرق بين النقل والتلخيص .

٦ - إعداد قوائم المراجع :

فى المدرسة مناسبات كثيرة لإعداد قوائم المراجع ، فمثلا قد تقتضى دراسة مشكلة ما جمع بعض المراجع ، كذلك تقتضى التوصية بقراءة بعض القصص أو المجلات تقديم قائمة بالمراجع . وأهمية هذه الناحية تظهر واضحة فى مرحلة التعليم الثانوى حيث يستعد التلاميذ للدخول فى الجامعة ، ولاشك أن المراجع والاهتمام بعمل قوائم لها من أهم ما يتطلبه التعليم الجامعى .

وأهم القدرات والمهارات التى تعلم للتلميذ فى إعداد قائمة ماهى القدرة على ذكر اسم المؤلف واسم الكتاب واسم الناشر وتاريخ النشر وعنوان الناشر وفهم أهمية هذة المعلومات ، ثم تنظيم المراجع ، ومايبنغى أن

يتبع فى كتابتها من حيث علامات الترقيم وطريقة إبراز عنوان الكتاب . وتنظيم المراجع على أساس أبجدى أو اسم المؤلف أو عنوان الكتاب .

من حيث طريقة التدريس ينبغى أن تنبع من مواقف طبيعية كما ينبغى تخصيص حصص للتدريب ، ومن الضرورى التركيز على الكتب أولا بحيث ينصب الاهتمام على أخذ معلومات من الكتب ثم المجلات . وأخيراً يجب أن تكون المدرسة معنية بتصنيفها .

٧ ـ كتابة المذكرات ومحاضر الجلسات :

تعرض للانسان فى حياته مناسبات كثيرة يضطر فيها لكتابة مذكرات عن أشياء قام بها ، أو محاضرات استمع إليها ، أو أشياء يريد أن يناقش فيها أشخاصا معينين ، أو أفكار يود تقديم تقرير عنها ، أو أشياء ينبغى إحضارها فى مناسبة ما ، أو موضوع لم يتم بحثه . ولذا يجب أن يتمرن التلاميذ على كتابة هذه الأشياء ، كما يجب أن يتمرن التلاميذ على تخطيط الأعمال التى ينبغى أن يقوموا بها مثل قصة تحكى أو تكتب ، ودرس يلقى . وسوف تعقد فى المدرسة اجتماعات ينبغى أن يدون التلاميذ ما تم فيها .

أما من حيث طرق التدريس ، فيمكن أن يقرأ المدرس على التلاميذ بعض المواد ويترك لهم تدوين الأفكار الرئيسية ، كذلك يدربهم على كتابة محاضر جلسات عقدت فى الفصل ثم قراءتها وتصحيحها ، وأخذ مذكرات عن قطع مختاره للقراءة ومناقشتها وبيان ما فيها من ضعف أو قوة .

٨ ـ الكتابة الابداعية :

تكون ألوان النشاط السابق الجانب الوظيفى من التعبير التحريرى وبدونها يصبح المتعلم غير قادر على القيام بمطالب الحياة الحديثة . وإلى جانب ذلك يجب أن توفر فرص الكتابة الإبداعية وهى التى يقوم بها الإنسان ليعبر عن مشاعره واستجاباته لخبرة معينة مثل شىء رآه أو سمعه أو اتصل به.

وعنصر الأصالة فى الكتابة الإبداعية هو إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخصى لها .

وقد تتخذ الكتابة أشكالا عدة كأن تكون قصيدة أو مقالة أو يوميات؛ بل أن بعض الألوان السابقة يمكن أن تكون كتابة إبداعية إذا كان التعبير الشخصى والأصالة فيه هما العنصران الغالبان فى هذه الألوان الكتابية ، وأهمية هذا اللون من النشاط اللغوى يمكن أن نتبينها من عدة نواحى ، فهو يتيح للتلاميذ فرص التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم ، ومن ثم يؤدى إلى الكشف عن مواهب الموهوبين وتشجيعهم ، ثم أنه يستثير حساسية التلاميذ إلى ألوان الأدب المختلفة ، وينمى فيهم هذه الموهبة ولاشك أن من يكتبون أقدر على تقدير القيم الأدبية ممن لايكتبون ، وأنهم يستمتعون بالآثار الأدبية الجميلة ويعزف عن قراءة الأدب الرخيص .

وأخيراً فإن الكتابة الإبداعية تمنح التلاميذ فرصة التمرن على استعمال اللغة كأداة للتعبير ، أما فى المدرسة فالحاجة إليها كبيرة ،فالقصص والمقالات التى تكتب فى الفصل أو للبرامج الخاصة أو للنشر فى مجلة المدرسة أو للمعارض أو لمجلات الفصول مجال كبير للكتابة الإبداعية ،وهناك تلاميذ يحتفظون بيوميات، ويمكن أن يقوم الفصل كله بكتابة يوميات تكون سجلا لأهم الخبرات التى مرت بهم وهناك التمثيليات التى يمكن أن يشتركوا فى تمثيلها فى مسرح المدرسة .

ومن أهم المبادىء التى ينبغى أن يراعيها فى تدريس هذه الكتابة الإبداعية :

١ – خلق جو فى الفصل يشجع التلاميذ ، وينمى فيهم الميل إلى هذه الكتابة ، فيدفعهم إلى أن يكتبوا أشياء أصلية تعبر عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم نحو خبرة مرت بهم . وليس الأمر فى ذلك سهلا ، بل لابد أن يصر المعلم على الحرية التامة وأن يخلص فى منح تلاميذه هذه الحرية .

٢ – الضغط على التلاميذ وانتقادهم ينبغى أن يزول ، لابد من تقبل المحاولات ولو كانت ساذجة ، كذلك يجب على المدرس أن ينفر من النقل ، وأن يكافىء الممتازين . لابد أن يثيب المدرس من يكتب كتابة أصيلة ، ويتقبل محاولاتهم مادامت مبنية على التفكير الحر المستقل ، والتعبير عن الأفكار والانفعالات الذاتية . والصبر من أهم الأشياء المطلوبة خاصة فى المحاولات الأولى .

ويلاحظ أن التلاميذ سيتجهون إلى النقل إبتداء ، وعلى المعلم أن يقودهم برفق لاكتشاف أنفسهم وذلك بمطالبتهم باعادة المحاولة والخروج من تقليد الحكاية الجميلة إلى كتابة مشاعرهم الشخصية . سيقلدون أدب الكبار فى المضمون والشكل ، وعلى المعلم حينئذ أن يساعدهم على الخروج من هذه المرحلة ، بالتخلص من إعتبار الإنماط التقليدية ضرورة فى الكتابة والتحول إلى التعبير بأساليبهم ، ويجب أن تستغل حصص القراءة الجهرية للأشياء الجميلة سواء كانت من خلق التلاميذ أو من خلق الأدباء الممتازين يختارهم المدرس أو التلاميذ .

٣ – يرى بعض الناس أن الكتابة لكى تكون إبداعية لابد أن تتصف بالصفات الأدبية الممتازة ، أو لابد أن يكون فيها ما يبشر بذلك ، ولكن ليس من الضرورى أن ننتظر من جميع التلاميذ أن ينتجوا أدباً ممتازاً ، بل يكفى أن يعبر كل منهم عما فى نفسه . وليس من الحكمة أن ننتظر من من التلميذ الذى ليست له رغبة أو موهبة أن يكتب كتابة أدبية جميلة ، لأنه قد يحبط التلميذ بهذا الإصرار . ويجب أن يتاح لكل تلميذ الفرصة للتعبير عما فى نفسه ، ولكن فى الموضوعات التى يرتضيها . وهنا ينبغى أن نحذر من أحكامنا نحن المدرسين فكثيراً ما ينبغ تلاميذ لم نكن نتصور فيهم هذه القدرات . وكثيراً ما ننخدع ببعض التلاميذ الذين يبهروننا فى دروس التعبير عما يكتبون أو يقولون . كل ما نملك هو الاثارة وإتاحة الفرصة لأنواع متعددة من الكتابة ثم الارشاد والمثابرة .

٤ – حينما يجد التلميذ نفسه ، ويستقر على لون من ألوان الكتابة الإبداعية ، يجب أن يعنى المدرس بتنمية ميله لهذه الناحية ، وصقل قدراته فيها ، سواء كانت كتابة الشعر أو القصص القصيرة أو اليوميات أو المقالات أو التمثيليات أو التراجم . وينبغى أن يتصرف المعلم فى التشجيع بحيث يؤدى فعلا إلى النمو . فإذا كنا فى المرحلة الأولى نشجع فينبغى هنا أن نقدم الإنتاج الممتاز فى جميع مجالات العرض فى الفصل أو المدرسة .

٥ – يجب أن يتصف المدرس نفسه بجملة خصائص أهمها : القدرة على التمييز بين الغث والثمين ، والمعرفة الواسعة بألوان الأدب المختلفة التى يميل إليها التلاميذ ، وبعض الصفات الشخصية كالعطف وخلق الشعور بالزمالة .

٦ – من أهم ما يعين التلاميذ على النمو والتقدم فى هذا النوع من الكتابة معرفة بعض المعايير التى يشهدونها فى كتاباتهم أو يستعملونها فى تقويمهم . وهذه المعايير ليست هى المعايير الأدبية العالية . فهناك فرق بين إنتاج الأدباء وإنتاج التلاميذ . وهذه المعايير يشترك الطالب والمدرس فى استخراجها وتطبيقها ، فالمدرس حين يناقش قصة لطالب ما ويركز اهتمامه على التعبير الواضح عن المعانى والأفكار وعن عناصر التشويق فى القصة ، وعن التصوير فى رسم الشخصيات – لا شك أنه يرشد التلاميذ إلى الاتجاه الصحيح فى كتابة القصة ، وينبغى أن يلتفت المدرس إلى أن الناحية الشكلية ليست أهم صفة ، ولكن أهم منها الشعور الشخصى الذى يعبر عنه التلميذ ورغبته فى أن يصور القصة بأسلوبه . وينبغى ألا نقلق على صحة الهجاء ، فهذه أشياء سيتعلمها التلميذ حينما يحين الوقت لتصحيح المسودات .

٧ – وفى كل لون من ألوان الكتابة الإبداعية يجب أن يكتب التلميذ أفكاره هو ، ويستعمل لغته هو ، ومعنى ذلك أن الموضوعات التى يتناولها وطريقة تناوله لها لابد أن تنبع منه .

٨ – وينبغى أن نحذر من أنواع الكتابة التى قد تبدو لنا إبداعية وهى ليست من الإبداع فى شىء ، فمثلا قد يطالب المدرس تلاميذه بالكتابة للتعبير

عما فى أنفسهم فيكتبون ولا تتوفر فى كثير من الموضوعات التى يكتبونها أصالة فى الأفكار أو جمالا فى التعبير ، فالكتابة هنا ليست إبداعية . وحين يقتصر الأمر على مجرد إتاحة الفرصة للكتابة دون أن يلعب المدرس دوراً إيجابياً فى الاكتشاف والنقد والتوجيه فلا شك أنه بذلك يحرم التلميذ من فرص حقيقية للنمو فى الاتجاه الصحيح . حقاً أن بعض التلاميذ يبدؤون فى التعبير عما فى أنفسهم : وقد تأخذ الأفكار والمشاعر الأصيلة فى الظهور والتكوين ولكن انعدام الإرشاد السليم والمعايير للنقدية التى توجه التلميذ يقطع الطريق أمام الاستمرار فى النمو .

ثالثا — موضوعات الانشاء

١ — أهمية الموضوعات الانشائية :

موضوعات الإنشاء يمكن أن توضع تحت نوعين من الكتابة : الكتابة الوظيفية ، والكتابة الإبداعية . فالنوع الأول يتطلب قضاء حاجة عملية فى الحياة ، وهذه كتابة وظيفية ، والنوع الثانى يتطلب كتابة قصص إبتكارية أو حكاية بعض الحوادث الخاصة وهذه كتابة إبداعية . ولكننا بالرغم من ذلك سوف نخصص بعض الوقت للحديث عن كتابة الموضوعات الإنشائية نظراً لمكانتها الكبرى لدى المعلمين .

٢ — طريقتان لتعليم الإنشاء :

ونود أن نشير إلى بحث أجرى للموازنة بين تعليم الإنشاء عن طريق الموضوعات ، وتعليم الإنشاء عن طريقة المواقف الاجتماعية . هذا البحث مهم بالنسبة للنتائج التى انتهى اليها ، كما أنه مهم لأنه فتح الباب لكثير من الأبحاث التى جاءت بعده فى ميدان الإنشاء وانتهت إلى نفس النتائج تقريبا أو إلى نتائج فى نفس الاتجاه .

فى سنة ١٩١٨ أجرى طومسون تجربة للمقارنة بين طريقتين مختلفتين من طرق تعليم الإنشاء التحريرى فى السنة التاسعة بالمدارس الأمريكية وهى

تقابل السنة الأولى الثانوية فى مصر . وقد اختار مجموعتين متكافئتين من تلاميذ هذه السنة وثبت فى المجموعتين بعض العوامل مثل : عدد الدروس ، كمية القراءة الحرة والمقررة ، وعدد الموضوعات التى يكتبها التلاميذ ، ثم أفردت مجموعة المواقف الاجتماعية ببعض الأشياء الخاصة التى تقتضيها طبيعة تعليم الإنشاء بالمواقف الاجتماعية ، مثل استخدام عناصر المواقف الاجتماعية وتنوعها وحيويتها ، واستخدام المشكلات الاجتماعية كموضوعات ونشر ما يكتبه التلاميذ على الجدران أو فى مجلة المدرسة أو فى اللوحات ، وتوجيه عناية التلاميذ إلى الاتصال كهدف فى الكتابة - كل هذه هى النواحى التى اختصت بها المجموعة التى تتعلم الانشاء عن طريق المواقف الاجتماعية ، وأجري اختبار للتلاميذ عند البدء فى التجربة ثم اختبارات دورية كل شهر فى أثناء التجربة ، ثم أجرى اختبار فى نهاية التجربة ، وقد استمرت التجربة خمسة أشهر ، وفى هذه الاختبارات كان الاهتمام متجها لعنصرين من عناصر النمو فى التعبير هما : جودة الكتابة والخلو من الأخطاء الهجائية والنحوية . وفى كل ناحية من هاتين كان هناك اختبار موضوعى لها. ورصدت النتائج وحسبت المتوسطات فكانت كما يلى :

رقم الاختبار	مجموعة المواقف الاجتماعية		مجموعة الموضوعات المدرسية	
	جودة الانشاء	عدد الأخطاء فى كل ١٠٠ كلمة	جودة الإنشاء	عدد الأخطاء فى كل ١٠٠ كلمة
١	٧٤	٧	٧٢	٩
٢	٧٩	٦	٧٤	٩
٣	٨٣	٥	٧٦	٨
٤	٨٢	٥	٧٤	٨
٥	٨٣	٥	٧٤	٨

وقد استنتج طومسون من ذلك عدة استنتاجات أولها أن الموضوعات التي كتبها التلاميذ الذين كانوا في مجموعة المواقف الاجتماعية كانت أحسن من الموضوعات التي كتبها تلاميذ المجموعة الأخرى . ثانيها أن العوامل المتصلة بالمواقف الاجتماعية جعلت التلاميذ الذين تعلموا بهذه الطريقة يتعلمون بسرعة أكبر من السرعة التي تعلم بها تلاميذ طريقة الموضوعات المدرسية، كما يشير إلى الانخفاض في أخطاء التلاميذ .

٣ اختيار موضوعات الإنشاء :

ونعود الآن إلى الحديث عن الموضوعات الإنشائية وماينبغي أن يراعى في اختيارها . وهنا نذكر ما يلي :

١ — ينبغي أن يكون الموضوع الذي يختار في حيز خبرات التلاميذ . ومعنى ذلك أن يكون لديهم أشياء يقولونها . وما دام الموضوع الإنشائي قصد به التمرين على الكتابة فينبغي أن يتمرن التلاميذ على كتابة أفكار وتجارب من عندهم فعلا .

٢ — أن يكون للموضوع قيمة ، سواء كانت قيمة شخصية متصلة بالتلاميذ وبميولهم ، أم قيمة اجتماعية ، ولا شك أننا لو نظرنا إلى موضوع مثل كيف تنظف شوارعنا ؟ لوجدنا ان له قيمة اجتماعية ، ويمكن أن تكون للموضع قيمة شخصية بالنسبة للتلميذ مثل كيف قضيت عطلة الصيف .

٣ — أن يكون الموضوع واضحاً محدداً ، فالموضوعات العامة الغامضة لا تتيح للتلميذ فرصة لتنظيم أفكاره .

٤ — طرق تدريس الموضوعات الإنشائية :

بعد اختيار الموضعات الإنشائية تأتي طرق تدريسها . وفي هذا الصدد نذكر الطرق التالية على سبيل الارشاد لا الالتزام :

(أ) ليس من الحكمة تقييد التلاميذ في الكتابة بموضوع واحد ، إذ أن معنى ذلك أن كل التلاميذ لديهم نفس القدرات وأحسن ما يمكن

عمله في هذه الحالة عرض عدة موضوعات وترك التلاميذ يختارون منها ما يشاؤون .

(ب) ينبغى ألا نطالب التلاميذ بالكتابة المطولة إلا إذا كانوا قد وصلوا إلى مرحلة النمو التى تمكنهم من ذلك ، وفى كل حالة ينبغى أن نشجعهم على أن يكتبوا ببساطة واختصار قدر المستطاع ، وأن يتوقفوا عن الكتابة حين نفرغ ما عندهم من أفكار ولا داعى لتحديد عدد معين من الأسطر .

(حـ) عدد الموضوعات التى تكتب فى السنة ينبغى أن تترك لتقدير المدرس ، إذ أنه هو الذى يعرف حاجات تلاميذه . وليس هناك دليل على أن عددا معيناً من الموضوعات يجب أن يدرس فى سنة ما للوصول إلى مستوى معين من الجودة فى الكتابة .

(د) حينما يكتب التلاميذ موضوعاً ينبغى أن يصححه المدرس ، وليس هناك ما يدعو لتصحيح جميع الكراسات ، بل يكفى تصحيح بعضها ثم نلفت نظرهم إلى الأخطاء الشائعة . ثم نتناول مجموعة أخرى . وبهذه الطريقة يتوفر للتلاميذ علاج أخطائهم الفردية كما يخفف العبء عن المدرس ، ويتوفر للمدرس فرصة اكتشاف الأخطاء وعلاجها ، وفى كل حال ينبغى أن يعنى المدرس بتسجيل الأخطاء الشائعة وتخصيص وقت للتدريب على معالجتها .

(هـ) فى كتابة الموضوعات فى السنوات الأولى من المرحلة الإعدادية يمكن أن يسبق التعبير الشفوى الكتابة نفسها ، وعند الكتابة يجب أن يفهم التلاميذ فكرتين أساسيتين : وظيفة الفقرة فى التعبير عن الفكرة الكبرى ، ووظيفة الجملة فى التعبير عن الفكرة الصغرى ويستحسن التدريب على كتابة الموضوعات التى لا تقتضيهم أكثر من كتابة فقرة أو فقرتين فى أول الأمر ثم يتدرج بهم فى الوصول إلى الموضوعات الطويلة فى آخر المرحلة الثانوية .

(و) ينبغى أن يتعلم التلاميذ قيمة التفكير الواضح قبل البدء فى الكتابة ، ويمكن أن يعود المدرس تلاميذه تخطيط وتصميم الموضوع قبل

كتابتها ، إذ أن هذا يمكنهم من اختيار النقط المهمة كما ينمى عندهم الوضوح فى التعبير .

(ز) فى الجزء الأخير من المرحلة الإعدادية وطوال المرحلة الثانوية ينبغى إرشاد التلاميذ إلى بعض الأشياء المهمة مثل تجنب الاستطراد والمقدمات الطويله والنهايات التى لا لزوم لها وغموض التعبير وانعدام التنظيم .

(ح) ينبغى استعمال المعايير واكتشاف نواحى الضعف عند التلاميذ ، فمثلا فى السنوات الأولى من المرحلة الإعدادية يمكن أن تهتم المعايير بعناصر التشويق ووضوح الجملة وتتابع الأفكار والهجاء ، وعلامات الترقيم فإذا انتقلنا إلى أواخر التعليم الإعدادى وللثانوى تناولنا الألفاظ وصحتها والتراكيب وسلامتها وتنظيم الأفكار وشمولها . وبعد ذلك تناول التنظيم الداخلى للموضوع ككل ، وطريقة العرض وأسلوب التفكير ، وأنواع الأدلة المستعملة . وهذه المعايير ينبغى أن يساعد المدرس تلاميذه فى الوصول اليها ، كما ينبغى أن تستغل فى الحكم على الموضوعات ، وفى أن يستعملها التلميذ نفسه فى الكشف عن نواحى ضعفه . وليس يكفى أن يعرف التلميذ أن موضوعه ركيك ، بل ينبغى أن يعرف سبب هذه الظاهرة . وقد يرجع ذلك إلى غموض الجملة ، أو طول الجملة بشكل غير مناسب ، أو ترتيب سىء للأفكار . وهذه المعايير من أحسن ما يخدم فى علاج نواحى الضعف ، إذ انها تعتمد على التعليل الذاتى . وهو نقد التلميذ لذاته .

(ط) عند الكتابة ينبغى أن يمد المدرس تلاميذه بالمساعدة فى النواحى التى يحتاجون اليها سواء فى الهجاء أو القواعد أو اللغة .

الفصل التاسع

الإمــلاء

يتناول هذا الفصل تعليم الإملاء ، فيعرض أهمية الكتابة ، ومشكلات الكتابة العربية ، وأهم البحوث فى ميدان الإملاء ، ثم أسباب الخطأ الإملائى والأسس السليمة لتدريس الإملاء ، والأساليب الناجحة فى تدريسه .

١ — أهمية الكتابة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التى بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ، وأن يقف على أفكار غيره ، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر ، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع . وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابى فى الإملاء ، أو فى عرض الفكرة سببا فى قلب المعنى ،وعدم وضوح الفكرة . ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها ، والوقوف على أفكار الغير و الإلمام بها .

وتدريب التلاميذ على الكتابة فى إطار العمل المدرسى ، يتركز فى العناية بأمور ثلاثة : قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا ، وإجادة الخط ، وقدرتهم على التعبير عما للديهم من أفكار فى وضوح ودقة . أى لابد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسما صحيحا ، وإلا اضطربت الرموز ، واستحالت قراءتها ، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص ، وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها .

٢ ـ مشكلات الكتابة العربية :

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور . فنهم من رضى عنها ، ومنهم من رأى فيها اعوجاجا بقيمة بعض الاصلاح ، ومنهم من ضاق بها جملة وتفصيلا . ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة هي : الشكل ، وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والاعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . وفيما يلى بيان ذلك تفصيلا :

١ ـ الشكل :

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف ، الضمة ، والفتحة والكسرة . وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة ، فإذا وجد الطفل أمامه لفظ « علم » مثلا حار فيما إذا كانت : علم أو علم أو علم ، أو علم ، أو علم . وإذا وجد لفظا مثل « أن » تحير هل يقرؤها : أن ، أو أن أو إن . أو إن . « نشأ عن ذلك » اننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا فى اللغة العربية من لا يخطىء فى ضبط الكلمات ، لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها ، او الوصول إليها (١) » .

٢ ـ قواعد الإملاء :

كثرت الدراسات التى تناولت قواعد الإملاء على أنهـــا تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند الناشئين (٢) . ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلى :

---

(١) بهى الدين بركات : المرجع السابق ص ٨

(٢) مجمع اللغة العربية . الدورة الرابعة عشرة ، والخامسة عشرة ، والسادسة عشرة ، والثامنة والعشرون ، القاهرة من سنة ١٩٤٧ إلى ١٩٥٦ ـ صحيفة نادى دار العلوم ، العدد ٢ السنة الأولى سنة ١٩٠٩ ص ٧ ـ عبد العليم إبراهيم ، « توحيد الرسم الإملائى على مستوى العالم العربى ، تطوير تعليم اللغة العربية » ، مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم ، دار الطباعة الحديثة بالقاهرة فبراير ١٩٧٦ ص ١٠٥ .

(أ) الفرق بين رسم الحرف وصوته :

المفروض فى نظام الكتابة السهلة ان رسم الحروف يكون مطابقا لأصواتها بحيث إن كل ما ينطق يكتب ، وما لا ينطق به لا يكتب . ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض فى بعض كلماتها . فقد زيدت أحرف لا ينطق بها كما فى « أولئك – اهتدوا » . وحذفت أحرف ينطق بها كما فى « ذلك –لكن – طه » . وخولف رسم الألف اللينة التى تكتب « ياء » تارة . و « ألفا » تارة أخرى . ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت .

(ب) ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف :

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التى تعوق الكتابة . فعلى التلميذ أن يعرف – قبل أن يكتب – أصل الاشتقاق ،والموقع الإعرابى للكلمة ونوع الحرف الذى يكتبه ،وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق . أضف إلى ذلك أن هناك كثيراً من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا . وتنجلى هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة ، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما فى سما ، دعا . وإذا كانت ثالثة وأصلها الياء رسمت ياء كما فى رمى ، هدى . وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما فى انتهى ، مصطفى إلا إذا سبقت بالياء فترسم ألفا كما فى دنيا ، يحيا ، ويستثنى من ذلك الاسم يحيى فيرسم على القاعدة وتنجلى هذه الصعوبة أيضا إذا نظرنا إلى « ما » فهى توصل « بكل » إذا كانت زمانية . وبرب وإن إذا كانت كافة ، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة .

(حـ) تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها :

من المشكلات التى تسبب صعوبة فى الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها حتى أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالنا بالصغار.

فالهمزة المتوسطة مثلا فهى إما متوسطة بالأصالة وإما متوسطة تأويلا ، ثم هى بعد ذلك ساكنة أو متحركة ، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك ، والساكن إما صحيح ، وإما معتل ، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور . ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، والكل قاعدة ــ غالبا ــ استثناء .

(د) الاختلاف فى قواعد الإملاء :

من أسباب الصعوبة أيضا كثرة اختلاف العلماء فى قواعد الإملاء واضطرابهم فيها ؛ لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية . فالهمزة المتوسطة فى كلمة يقرؤون مثلا ترسم على ثلاثة أوجه يقرأون ، يقرءون ، يقرؤون . وكلها رسم صائب .

لهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير ، واتجهت جلسات المجمع اتجاهات ثلاثة . الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء القديم على قدمه ،وأنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان. وهو رأى القدماء والمتمسكين بالقديم .يقول حسن القاياتى معللا لهذا الرأى : «لقد ألفنا الرسم الحالى ، وكتبنا به مؤلفاتنا، وطبعنا به كتبنا ، وأرى أن من الخير الإبقاء عليه دون تغيير أو تبديل(١)». ويقول زكى المهندس : « إن موضوع الهمزة لا يصح أن يناقش ، لأنها بوصفها الحالى مرشدة للقارىء فى القراءة » . والاتجاه الثانى يرى أن تتطابق الكتابة والنطق ، فكل ما ينطق به يكتب وكل ما لا ينطق لا يكتب .ويرون أيضا أن من حسن الطالع أن علماء الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها ، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف فى وضع القواعد المطابقة لم يريدون من التذليل والتيسير ، ويرى أصحاب هذا الرأى أن الأخذ به يقضى على المشاكل القائمة فى مسألة الهمزة وفى غيرها ، وأنه يدعو إلى التيسير الذى

---

(١) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة والعشرون ، مجموعة البحوث والمحاضرات ، القاهرة ، مطبعة الكيلانى الصغير ص ص ٢٢٩ ــ ٢٣٧ .

ينشده كل مصلح . أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئى فيه إصلاح القديم وفيه التجديد . فهم يرون أن تجمع الألفاظ المختلف فيها ، ويتفق على طريقة ميسرة فى كتابتها ، على أن يصدر ذلك فى صورة قرار علمى مجمعى وهذا الاقتراح خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم ، ويعرفون مواقع الصعوبات .

٣ – اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :

تعددت صور بعض الحروف فى الكلمة ، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هى الدال ، والذال ، والراء ، والزاى ، والطاء ، والظاء ، والواو . وهناك حروف لكل منها صورتان هى الباء ، والتاء ، والثاء ، والجيم ، والحاء ، والخاء ، والسين ، والشين ، والصاد ، والضاد ، والفاء ، والقاف ، واللام ، والنون ، والياء . وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هى الكاف والميم . وهناك حروف لكل منها أربع صور هى العين ، والغين ، والهاء . وغنى عن البيان « أن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها فى الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلم الكتابة (١) » .

يضاف إلى هذا أن تعدد صور الحروف فى الكتابة العربية يربك المتعلم فى بداية تعلمه ، ويوقعه فى اضطراب نفسى إذ أنه يجد للحرف صورتين أو أكثر . والتلميذ فى تعلم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها : صورة المدرك والصوت الذى يدل عليه ، والرمز المكتوب . فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا هذه العملية تعقيدا ، وصار تقدم الطفل فى تعلم الكتابة بطيئا إذا قارنا ذلك بتعلمه للغة أجنبية (٢) .

---

(١) ساطع الحصرى : « حول إصلاح رسم الكلمات العربية » ، مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ١٣٠ .

(٢) أحمد عطية الله : « العوامل السيكلوجية فى إصلاح الهجاء العربى » ، مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ٣١٨ .

٤ – الإعجام :

المقصود بالإعجام هو نقط الحروف .والملاحظ أن نصف عددحروف الهجاء معجم ، وأن عدد النقط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة ، وأن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا . كل ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة فى الكتابة العربية (١) .

٥ – وصل الحروف وفصلها :

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة . أما نظام كتابة الحروف فهو نظام معقد ، فبينما نجد النظام اللاتينى يقضى بوضع الحروف إلى جانب بعضها بعضا فى وضع أفقى نجد أن النظام العربى يجمع بين نظامين فى كتابة الحروف حيث يقضى بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيبا رأسياً وبترتيب البعض الآخر ترتيبا أفقيا ، فيترتب على ذلك أن التلميذ فى الكتابة العربية محتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له فى حين أنه فى الكتابة اللاتينية لا يفكر فى شىء من هذا فهو يعرف قاعدة واحدة هى وضع الحروف إلى جانب بعضها بعضا . والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها المعروف معقدة ، صعبة التعلم والتذكر (٢) .

٦ – استخدام الصوائت القصار :

عدم استخدام الحروف التى تمثل الصوائت القصار أوقع للتلاميذ فى صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخلهم فى باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا . والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على

---

(١) أحمد جمعه : « ضرورة التطور فى سياسة التعليم الشعبى ، مشرف جديدان للدراسة والنقد » ، مجلة التربية الحديثة المرجع السابق ص

(٢) أحمد جمعة : المرجع السابق ص ٢٣٠ .

الصوائت الممدودة خطوة مهمة إلى الأمام فى تاريخ تطور الكتابة العربية ، غير أن التطور الذى بدأ فى هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة الضمة والفتحة والكسرة فما زالت ترسم حركات وقد برر علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التى نستعملها الآن (١) .

٧ - الإعراب :

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب ، فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر ، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم .ويكون الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحرف ، وتارة بالإثبات ، وتارة بالحذف ، بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات . والمهم هنا هو التغيير فى صورة الكلمة التى تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها فى حالات جزم المضارع الأجوف والناقص ، وفى تنوين المنقوص رفعا وجرا على سبيل المثال . وهذه العوامل التى تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهى عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ فى فترات تعلم الهجاء .

٨ - اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى :

من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادى ، وذلك فى عدة مواضع هى الحذف والزيادة ، ومد التاء وقبضها ، والفصل والوصل فى بعض الكلمات .وهذا الاختلاف بين نوعى الهجاء يشكل موطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم فى أثناء دراسته .

هذه أهم الصعوبات التى يجدها الباحثون فى الكتابة العربية الشكل ، وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ،

---

(١) ساطع الحصرى : المرجع السابق ص ١٣٢ .

والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ونظام كتابتها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإغراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . والواقع أنها تشكل عوائق فى سبيل تعليم النشء الكتابة .

هذه الصعوبات اقترح بعض الباحثين السابقين لهـــا علاجا يتمثل فى نوعين من الوسائل . أولهما وسائل جذرية ترمى إلى نبذ الحروف العربية بأكملها ، واستخدام حروف جديدة مشتقة من اللاتينية . وثانيهما وسائل إصلاحية ترمى إلى معالجة الصعوبات داخل نطاق الحروف العربية نفسها . ولكن مجمع اللغة العربية رفض هذه الاقتراحات بنوعيها ، إذ تبين له أنها لا تحقق غرض التيسير .

وقبل أن نناقش مشكلات الكتابة العربية التى سبق عرضها ينبغى أن نحدد بعض الأسس التى تحقق الغرض من هذه المناقشة وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات السالفة ، ووضع الحلول المناسبة لهـــا . ويمكن ايجاز هذه الأسس فيما يلى :

١ — التيسير مطلوب حيثما دعت اليه الحاجة الا أن يكون فى التيسير اخلال بأصول الكتابة .

٢ — الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى ، والاسترشاد بآراء علماء اللغة ، وبخصائص الكتابة العربية .

٣ — الأخذ بقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة فى شأن تيسير الإملاء .

٤ — الالتفات الى أسس التهجى السليم ، والى طرق تعليم الهجاء فى التغلب على صعوبات الكتابة .

ويمكن أن ننتقل الآن لمناقشة هذه المشكلات لنصل منها الى رأى نرتضيه بشأنها .

١ — تنحصر مشكلة الشكل فى تعذر ضبط الكلمات حين تكون مجردة من الشكل . ومن الواقع أن الإنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن

سياقها فى الجملة ، والقرينة هى التى تزيل الإبهام ، وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل . وليست العربية بدعا فى ذلك ، فاللغات الأجنبية ليست خلوا من صعوبات أخرى فى النطق « فقد لا يتفق فيها نطق الكلمة المكتوبة بين لغتين ولو كانت لها أبجدية واحدة . يظهر ذلك فى كتابة الأعلام فاسم FRANKLIN ينطق (فرنكلن) بالإنجليزية ، وينطق (فرانكلا) بالفرنسية . أما الحروف فمنها مايلفظ على خمسة أصوات كحرف (T) الذى ينطق تاء كما فى كلمة To ، وثاء كما فى كلمة Think ، وذالا كما فى كلمة This ، وشينا كما فى كلمة Mention ، وسينا كما فى هذه الكلمة نفسها بالفرنسية (١) » . فإذا أضفنا الى ذلك أن مجمع اللغة العربية قد قرر ادخال الشكل فى الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية تبين لنا أن مشكلة الشكل صعوبة مبالغ فيها (٢) .

٢ — أما عدم اطراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية تند عن أذهان الصغار فهذه صعوبة فى كتابات اللغات المختلفة . وقد أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقه منذ انشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ، وبدأ هذا التبسيط بالهمزة على اختلاف موقعها من الكلمة ، « لأنها معضلة يلاقى التلاميذ صغارهم وكبارهم منها عنتا كبيراً (٣) » . أما صعوبة اختلاف نطق بعض الكلمات عن كتابتها فتلك مشكلة حقيقية تواجه المعلم والمتعلم لا فى العربية وحدها بل فى اللغات الأجنبية أيضا . ومن أمثلة ذلك فى اللغة الانجليزية اهمال النطق بالحرف (W) فى Write ، و Wrote ، و Wrong ، و Who ، و Wrought . وكذلك اهمال النطق بالحرفين (gh) فى Cought ، و bought ، و through ، و through .

---

(١) عباس محمود العقاد : أشتات مجتمعات فى اللغة والأدب ، دار المعارف بمصر (بدون تاريخ) ص ٥١ .

(٢) مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية ، المرجع السابق ص ١٩٣ .

(٣) إبراهيم بيومى مدكور : المرجع السابق ، ص ج .

وكذلك الأمر فى الحروف التى يستبدل بها غيرها فى النطق كما فى Cough ، و enough ، و rough ، و travaille ، و literature .

وفى اللغة الفرنسية tough حيث لا ينطق بالحروف الثلاثة الأخيرة ، وكلمة Compegne بحذف الحرف g ، وقلب حرف O الى م .

فالكتابة لا تتطابق دائما مع النطق. لأنها « اصطلاح عرفى عام لتسجيل النطق بطريقة جامدة ، لا تخضع للتغير والتطور ، اذ تبقى الصورة العرفية التى بدأت بها أولا واقفة عند نقطة البدء ، بينما يخضع النطق باللغة للتنوع والتغيير فى الأصوات والصيغ والتراكيب والأسلوب بما لا يــد لأحد على ايقافه ودفعه ، وذلك تبعا لصلته القوية بحيوية الناطقين ، وعاداتهم النطقية التى تتغير من فرد لآخر ومن عصر لآخر ، بما لا تستطيع الكتابة أن تلاحقه . فالكتابة ترتبط بالعادة ، بينما يخضع النطق لعرف الاستعمال . والعادة فى اللغة محافظة ، والاستعمال فى اللغة متطور . والكتابة أداة لتسجيل اللغة فى حين أن النطق نشاط حى لمن يستعملون اللغة (١) » . وخلاصة القول ان الكتابة العربية شأنها شأن غيرها من نظم الكتابة الأخرى تشتمل على عيوب وهذه العيوب ينبغى احتمالها والرضى بها تلافيا لما قد يترتب على التغيير من مشكلات تقتضى تغييراً فى اعادة كتابة التراث العربى . وأن التجديد يجب أن ينصرف الى طرق تعلم الكتابة العربية اذ أن الاعتماد على التوقيف والتلقين ضرورى فى تعليم اللغات .

٣ ـ أما القول بأن انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغير موقعها فى الكلمة فيه صعوبة فقول مبالغ فيه . « فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرف . وليس من الصحيح القول بأن لكل حرف أكثر من صورة : بل الصواب أن يقال إن لكل حرف صورة واحدة ، إذا استثنيت الكاف والهاء والياء . غير أنه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية

---

(١) محمد عيد : فى اللغة ودراسها ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٤ ص ١٣٠ .

تزينه (١) » . ولنا أن نوازن بين هذا الإيجاز فى كتابة الحروف العربيةوبين كتابة الحروف بالانجليزية والفرنسية حيث تختلف كبار الحروف عن صغارها (٢) . وانفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيير مواقعها فى الكلمة صعوبة طارئة تزول محاذيرها بالتعلم .

٤ – أما القول بأن الإعجام فيه عسر فيرد عليه بأن « الإعجام » ليس إلا زيادة نقطةأو نقطتين أو ثلاث نقط أعلى أو أسفل الحرف . فإذا أضيف إلى حرف من الحروف صار من اليسير تمييزه كحرف جديد (٣) » . وتلك طريقة أكثر اقتصاداً من خلق حرف جديد يتطلب من الطفل تعلمه :

٥ – أما قولهم بأن وصل بعض الحروف وفصلها داخل الكلمة يؤدى إلى ضياع معالم تلك الحروف فقول مردود . فمن القواعدالنفسية أن الإدراك الحسى للوحدات المتماسكة أسرع من إدراك الوحدات المتفرقة . فحفظ خمسة أعداد متفرقة أصعب من حفظها مضمومة . معنى ذلك أن تمييز الكلمة المتماسكة أسرع من تمييزها إذا تكونت من حروف مستقلة متجاورة .ولهذا السبب يسير رجال التربيةالحديثة فى تعليم الهجاءباستخدام الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وحروف . وخلاصة القول إن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز ، والانسجام وجمال الشكل واليسر فى مبناها ، كما حققت الفصاحة فى معناها .

٦ – أما دعواهم بوجوب كتابةالصوائت القصار حروفا بغية أمن اللبس بين طوال الحركات وقصارها ، فدعوى تتناقض مع خصائص العربية . « فاللغة العربية لغة إيجاز فى صورتها الكتابية ، ومن مظاهر هذا الإيجاز أنها لا تعنى بكتابة علامات الحركة على عكس الكتابة فى اللغات الأجنبيةومؤدى

---

(١) حامد عبد القادر : « الحروف والحركات العربية بين شقى الرحى » ، مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ١٢١ .

(٢) المقصود بالحروف الكبيرة ما يقابل **Capital Letters** والحروف الصغيرة **Small Letters**.

(٣) أحمد عطية الله : المرجع السابق ص ٣١٨ .

هذا نأ حروف أية كلمة عربية تختزل بمقدار نصفها إذا روعى علامة الحركة لكل حرف (١) » . فتبطل بذلك الموازنة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية لأن لكل لغة خصائصها التى تميزها عن غيرها ولا وجه حينئذ للقول بأن كلمة (كتب) تتكون من ستة أصوات فكتابتها تتطلب استعمال ستة حروف .

٧ — بعض العوامل النحوية والصرفية تؤثر على صورة الكلمة المكتوبة ، ويجهل التلميذ بدوره هذه العوامل فى فترات تعلم الهجاء : وتلك مشكلة حقيقية . والرأى هو أن يؤجل المعلم تعريض تلاميذه للعوامل الصرفية والنحوية فى فترة تعلم الإملاء ، على أن تدرس لهم بالتدريج بعد إتقانهم مهارات الإملاء فى نهاية المرحلة الإعدادية .

٨ — أما اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى والصعوبة التى يجدها التلاميذ من جراء ذلك فقد كفانا مجمع اللغة العربية مؤنة البحث فى رسم المصحف . « حيث بين أنه فى سنة ١٩٣٧ قدم إلى « لجنة الفتوى » بالجامع الأزهر اقتراح خاص بطبع المصحف على أساس الرسم الكتابى العادى ، فأفتت اللجنة بأنها ترى لزوم الوقف عند المأثور من كتابة المصحف وهجائه . ووافق مؤتمر المجمع على أنه لا ضرورة للنظر فى تغيير رسم المصحف القائم على أساس المصحف العثمانى (٢) » ومعنى ذلك أن كتابة آيات القرآن التى تقدم للتلاميذ ضمن المقررات الدراسية ينبغى أن نلتزم فى كتابتها بالهجاء العثمانى . على أن ينبه المعلمون أثناء درس الإملاء لمواضع الخلاف بين الهجاء العثمانى والهجاء العادى .

---

(١) محمد شوقى أمين : « العربية أوجز عبارة وأخصر كتابة » ، مجلة مجمع اللغة العربية ، العدد السادس والعشرون ١٩٧٠ ص ٣٠ .

(٢) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة عشرة الجلسة الثالثة عشرة للمؤتمر ، ٢٥ يناير ١٩٥٠ (آلة كاتبة) ص ٣١١ .

وهكذا نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها . وأن العربية ليست بدعاً فى ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات ، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة فى اللغات الأخرى لاوجه له لأن لكل لغة خصائصها التى تميزها عن غيرها ، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر فى مبناها ، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية وأخيراً فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات ، وزودنا بالرأى فيهـــا .

٣ – البحوث العربية فى ميدان الاملاء :

الإمـــلاء فرع مهم من فروع اللغة العربية بالمرحلتين الإبتدائية والإعدادية ، وهو من الأسس المهمة فى التعبير الكتابى ، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية ، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية .

والخطأ الإملائى يشوه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائبا ، وغير خاف ما يلحق المتعـــلم الضعيف فى الهجاء من ضرر فى حياته العملية ، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة فى شركة أو معمل أومتجرا أو مصلحة من المصالح التى يحتاج فيها العمل إلى الكتابة ، وقد لايسهل عليه – نتيجة ضعفه فى الهجاء – أن يتابع للدراسة فى مرحلة التعليم التالية ، ذلك لأن تعليم الإملاء يجب ألا ينظر إليه كتعلم أى مادة أخرى فهو أداة لتعلم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه – غالباً – تخلف فى جميع المواد الدراسية(١) .

---

(١) عبد العليم ابراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، دار المعارف ١٩٦٦ ، ص ١٩٣ .

ويرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة ١٩٣٨ ، عندما نادى بهى الدين بركات بإصلاح الكتابة العربية ، لتكون هادية ومرشدة للقارىء ، ممثلة لما ينبغى أن ينطق به ، وأن تكون ميسرة ، سهلة التناول على المتعلم(١) كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشر لإنعقاده فى بحث موضوع « تيسير الإمـــلاء » من حيث رسم الهمزة والألف اللينة(٢) . واستقر الرأى فى سنة ١٩٦٠ على قواعد ميسرة فى شأن الهمـــزة ، ولكنها ليست نهائية ، ولا شاملة ، و « لا تزيل الصعوبة التى نجدها فى كتابتها »(٣) . أما الألف اللينة فلم يصدر عن المجمع قرار علمى بشأنها .

وهناك بحوث عربية تناولت موضوع الإملاء : منها دراسة جمعت الأخطاء الإملائية التى تنتشر فى الصحف والمجلات (٤) . ومنها بحث عن تيسير قواعد الإملاء(٥) ، ودراسة حاولت أن تحدد الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة بما فى ذلك المرحـــلة الجامعية(٦) ، ثم دراسة تناولت تقويم إختبارات الصف الرابع الإبتدائى

---

(١) بهى الدين بركات : رسم الكلمات العربية ، الصعوبة التى يلاقيها النشء فى ضبط النطق ، مجلة التربية الحديثة العدد الثالث فبراير ١٩٣٨ ص ٦ .

(٢) مجمع اللغة العربية : تيسير الاملاء ، الدورة الرابعة عشرة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ يناير ١٩٤٨ ، ص ٢١٠ .

(٣) مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ١٩١ .

(٤) ابراهيم عبد اللطيف : الهداية إلى ضوابط الكتابة ، مطبعة مخيمر القاهرة ١٩٥٨ ،

(٥) عبد الفتاح اسماعيل شلبى : تقرير عن بحث فى تيسير قواعد الاملاء ، إدارة البحوث الفنية ، وزارة التربية والتعليم ، غير منشور القاهرة ١٩٦٠ .

(٦) محمد أبو الفتوح شريف : من الاخطاء الشائعة فى النحو والصرف واللغة ، مكتبة الشباب ، القاهرة ١٩٧٦ .

فى الإملاء فى مدارس العراق(١) . وقد اعتمدت هذه البحوث فى مجملها على الخبرة الشخصية تجاه مشكلة الخطأ الإملائى أما البحث الذى يجب إثباته فى هذا المجال فهو بحث تناول الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية ، وبين أسباب هذه الأخطاء وحدد طرق علاجها(٢) . ومن بين النتائج التى توصل إليها هذا البحث ظهور أخطاء إملائية فى مصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات الثلاث . وإبدال الحروف ، والحروف التى يجب أن تزاد إصطلاحا ، والكلمات التى توصل بما بعدها ، والكلمات التى تفصل عما بعدها . وهذا كله يدعو إلى ضروره إعادة النظر فى مقررات الإملاء بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية ، بل يتسع ليشمل هذه القواعد الجديدة . ومن نتائج البحث أيضاً اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الدراسية فبعض الأخطاء تقل تدريجيا تبعاً لإنتقال التلميذ إلى صف دراسى أعلى ، وبعضها ترتفع باستمرار خلال سنوات الدراسة وبعضها يختص بصفوف دراسية معينة . ولعل هذا التحسن فى بعض الأخطاء يرجع إلى نضج التلميذ بإنتقاله إلى صف دراسى أعلى، أو إلى الأثر الذى ينجم عن تكرار تدريس القواعد الإملائية فى سنوات الدراسة ، فى حين أن الأخطاء التى ترتفع باستمرار قد ترجع لإختلاف طبيعة هذه الأخطاء ، أما الأخطاء التى تختص بصفوف دراسية معينة فقد ترجع إلى زيادة مطالب الكتابة للتلاميذ ، أو لعدم وجود إمتحانات تحريرية فى تلك الصفوف . ومن نتائج البحث ظهور بعض الأخطاء

---

(١) منى بحرى : تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة املاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية فى العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ – ١٩٧١ ، مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد (غير منشور) ، بغداد ١٩٧٣ .

(٢) حسن شحاته : الاخطاء الشائعة فى الاملاء فى الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها : رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ، غير منشور ، القاهرة ١٩٧٨ .

الإملائية التى لم تتعرض لها المقررات الدراسية ، واشتراك الكتابة الموجهة والكتابة المقيدة فى بعض أنواع الخطأ واختلافها فى بعضها الآخر ، وإختلاف مستويات الخطا باختلاف نوعى الكتابة ، ووجود فرق له دلالة إحصائية فى أخطاء التلاميذ من ذوى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة ، وعدم وجود مثل هذا الفرق بالنسبة للجنسين .

وفكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة ولا شاملة ، ومفهومهم عن درس الإملاء مقصور على المقررات الدراسية ، لا يتسع ليشمل قواعد الإملاء التى شاع فيها الخطأ بين التلاميذ ، والخطأ الإملائى إتخذ صورا مختلفة فى كتابات التلاميذ ووقع فى كلمات نوعية وتركز فى وسط الكلمة وآخرها .

وأخطاء التلاميذ فى الإملاء يمكن إرجاعها إلى أسباب كثيرة متنوعة منها ما يتصل بالمعلم ومنها ما يتصل بالتلميذ ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها ما يتصل التدريس .

أما الأسس السليمة فى تدريس الإملاء فتعتمد على الاهتمام بالمعنى ، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية وبالقراءة والواجبات المنزلية ، والاهتمام بالنطق السليم وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب التلاميذ على التذكر ، والتناول العملى للاملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

وأهم طرق تدريس الإملاء التى يتبعها معلمونا الأكفاء هى الطريقة الوقائية والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، حين أن الأساليب التى ثبت نجاحها فى اللغات الأجنبية هى أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختيار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعليم الذاتى . وهى أساليب موجهة إلى التلميذ وينحصر دور المعلم فيها فى أن يلاحظ تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب حتى يؤدى إلى التعليم المنشود .

ومن أهم نتائج البحث أيضاً إبتعاد المعلمين عن رد كل نوع من أنواع الخطا إلى سبب واحد ، وشعورهم بان ظاهرة الخطأ الإملائى تتاثر بعوامل متشابكة ليس من السهل فصلها أو تمييز بعضها عن بعض ، وأن المعلمين يركزون فى تدريس الإملاء على الهمزات بانواعها والكلمات المطولة والصعوبات الشاذة مما لا يقع فى القاموس الكتابى للتلميذ ، وأن الهجاء الجيد يتأثر بعوامل كثيرة منها تعود القراءة بامعان وبتوضيح مخارج الحروف فى أثناء القراءة ، والاهتمام بإستخدام السبورة فى تفسير مبنى الكلمات الحديدة ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية المختلفة ، وتدريب الأذن على حسن الأصغاء لمخارج الحروف ، واللسان على النطق الصحيح ، واليد على التدريب المستمر ، والاهتمام بالمعنى والفهم معا ، وحصر أخطاء التلميذ فى مذكرة خاصة يكتب فيها الصورة الصحيحة للكلمات التى يخطىء فيها . كما توصل البحث إلى أن أسباب التأخر فى الإملاء ترجع إلى عوامل كثيرة منها عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ومخرجا ، والضعف الشديد فى القراءة ، والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع وسرعة التعب التى تلازم التلميذ فى الكتابة، وعدم مراعاة البعد المناسب بين العين والورقة وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والخوف من الخطأ . والتردد فى الكتابة ، وتكرار كتابة الكلمة .

ويبرز من هـــذه النتائج نتيجتان : الأولى هى تحديد المستويات التى تلائم تدريس الإملاء فى الصفوف الرابع والخامس والسادس وذلك على أساس أن الأخطاء الشائعة فى مرحلة معينة هى الوقت المناسب لتدريسها . والثانية هى تحديد العمر الإملائى للتلميذ . على نفس الأساس السابق(١) .

---

(١) حسن شحاته : المرجع السابق ص‌ص ١٧٢ – ١٧٩ .

٤ - أسباب الأخطاء الاملائية :

ترجع أسباب الخطأ الإملائى إلى عدة عوامل من أهمها ما يلى .

(ا) عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمى وتتمثل هذه العوامل فى تحميل المعلمين أعباء معددة ، وارتفاع كثافة الفصول وقلة عدد المعلمين ، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الاكفاء والنقل الآلى للتلاميذ .

(ب) عوامل ترجع إلى المعلم : وتتمثل هذه العوامل فى أن معلم المرحلة الإبتدائية ضعيف فى إعداده اللغوى وأن معلمى المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ .

(ج) عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، وتتمثل هذه العوامل فى الشكل وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف بإختلاف موضعه من الكلمة ، والأعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب ، وإختلاف هجاءا لمصحف عن الهجاء العادى (١)

(د) عوامل ترجع إلى التلميذ : وتتمثل هذه العوامل فى التردد ، والخوف ، وعدم تمييز الأصوات المتقاربة فى مخارجها ، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والتعب ، وضعف الحواس ، وإنخفاض مستوى الذكاء ، وضعف الملاحظة البصرية وعدم القدرة على التذكر ، وعدم الاتساق الحركى ، والعيوب الماثلة فى النطق والكلام ، والخلل فى لحاء المخ . وفى اتجاه الأشياء وتتابعها ، وإلى حالة من الرفض من التلميذ ، وعدم الاستقرار الإنفعالى(٢) .

---

(١) حسن شحاته : مشكلات الكتابة العربية ، المرجع السابق صص ٣٤ - ٤٧ ؛

(٢) Patterson, AC. : «A Review of Research in Spelling. Studies In Spelling, The Scottish Council For Research in Education H6 Moray Place, Edinburch Reprinted 1962 p.p. 60—67.

Livingston, A. : A Study of Spelling Errors, Studies in Spelling op. cit. p.p. 159—180.

Monolakes, G. : The Teaching of Spelling. A Pilot Study, Elementary English, Jan. 1974 P,P. 243—247.

(ﻫ) عوامل ترجع إلى طريقة التدريس : وتتمثل هذه العوامل فى أن تدريس الإملاء يقوم على أساس فى أنه طريقة إختبارية تقوم على إختبار التلميذ فى كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن القاموس الكتابى للتلميذ ، وأن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع فى كراسات الإملاء ، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم ، وإهمال أسس التهجى السليم ، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة . وعدم مشاركة التلميذ فى تصويب الخطأ ، وعدم مراعاة النطق السليم للحروف فى درس الإملاء ، وعدم تمثيل الطـــول المناسب للحركات القصار والطوال(١) .

ومما تستحق الذكر أن الخطأ الإملائى لا يرجع إلى عامل واحد من العوامل السابقة لأنها عوامل متداخلة متشابكة ليست بينها حدود واضحة ، وأنها تتعاون لتساعد على شيوع الخطأ بين التلاميذ(٢).

تلك هى الأسباب التى ساعدت على ذيوع الخطأ الإملائى والتى أمكن التوصل إليها ، والتى يجب أن نحصن التلاميذ منها لنحقق العلاج المنشود لظاهرة الأخطاء الإملائية .

٥ — الأسس السليمة لتدريس الاملاء :

لم يلتفت إلى الأسس التى تراعى فى تدريس الإملاء سوى بحث واحد(٣) رأى ضرورة الاعتماد فى تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد أما

---

(١) حسن شحاته : أسباب الاخطاء الاملائية وطريقة علاجها ، المرجع السابق ص ص ١٥٤ — ١٧١ .

(٢) Richards, J. : A Non - Contrastive Approach to Error Analysis. Error Analysis, Ed. Longman 1974 p. 16.

(٣) عبد العليم ابراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية دار المعارف ١٩٦٦ .

ما شا بين الباحثين فهو الحديث عن ثلاث طرق لتدريس الإملاء ، هى الإملاء المنقول والمنظور والاختبارى . ويهدف النوعان الأولان إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس : العين والأذن واللسان . أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدم الذى أحرزه التلميذ وكشفت أخطائه . وقد روعى فى هذا التقسيم التدرج بالإنتقال من السهل إلى الصعب . وهناك نوع آخر هو الإملاء الاستماعى وفيه يقرأ المعلم القطعه قراءة جهرية تعقبها مناقشة فى الفهم وأخـــرى فى الكلمات الصعبة . وهناك نوع خامس هو الهجاء الشفوى الذى يكرر فيه التلميذ الحروف التى تتكون منها الكلمات بصورة جماعية ثم ينتقلون إلى كتابتها . والنوع الأخير من طرق تدريس الإملاء هو الإمـــلاء الوقائى الذى يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ وذلك بعد صياغته فى قطعة مناسبة .

والملاحظ أن أساليب تدريس الإملاء التى أشار إليها الباحثون قد ذكرت موجزة دون تفصيل للخطوات التى تسير فيها ، وإنها أغفلت أسس تدريس الإملاء التى نبهت إليها اللغات الأجنبية ، وإنها أساليب يعوزها التجريب . ذلك اتجهنا إلى مدارسنا المصرية بغية تعرف ما توصل إليه المعلمون الأكفاء من طرق فى تدريس الإملاء ، كما اتجهنا إلى اللغات الأجنبية نستقى منها بعض الأساليب التى ثبت نجاحها .

وغنى عن البيان اننا لسنا من انصار طريقة واحدة فى تعليم أى فرع من فروع اللغة ، وإن نجاح الطريقة يتوقف دائما على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه . ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر بعض الأسس العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته . وهذه الأسس هى :

(ا) تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف ، وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف ، والألفاظ ،

والسيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق ، ومعرفة قواعد الهجاء ، وكتابة موضوعات انشائية قصيرة سبق معالجتها شفوياً .

(ب) الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذاكروا عدة أسطر ثم نمليها عليهم فى اليوم التالى ، واضعين فى الاعتبار مسألتى الفهم والمعنى .

(ح) الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء . يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريرى فالهجاء دراسة لها هدف حيوى عند ما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب ، وعند ما يكون أداة للكتابة ، وجزءاً مكملا للعمل التحريرى ، لأن التناول العملى يعطى نتائج طيبة .

(د) الوسائل التى تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل فى القراءة بإمعان ، وتوضيح مخارج الحروف ، والاهتمام بالإملاء فى كل الواجبات المنزلية ، واستخدام السبورة فى كتابة الكلمات الجديدة ، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق .

نلخص مما سبق إلى أن الأسس التى تخدم الإملاء هى الاهتمام بالمعنى وإظهار مخارج الحروف ، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية ، والاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة مهجية ، وتدريب التذكر ، والتناول العملى للاملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

٦ – الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء :

يحسن أن نبدأ بعرض الأساليب الناجحة فى مدارسنا المصرية وهى أساليب شهد بها مدرسونا الأكفاء والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور ، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التى أطلق عليها المعلمون وهى الطريقة الورقانية والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة « سيدنا »(١) .

---

(١) حسن شحاته : المرجع السابق ص ص ١٦٥ – ١٧١ .

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ . وتراعى هذه الطريقة جانبين هما : تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر . وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة . وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء بل يستمر فى حصص القراءة والمحفوظات والتعبير والخط ، وفى متابعة الواجبات المنزلية حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التى يحدث فيها خطأ .

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجى السليم وهى رؤية الكلمة ، والاستماع إليها ، والمرانة اليدوية على كتابتها ، فرؤية الكلمة وسيلته العين ، وملاحظة حروفها مرتبة ، ورسم صورة صحيحة لها فى الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها . لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء فيكتب التلميذ فى كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها فى الذهن . ويستفيد المعلم من رؤية الكلمة فى عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أو التى يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها فى الذهن . أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن ، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتميزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة فى مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل كتابتها . وأخيراً يأتى المران اليدوى ووسيلته اليد : والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد فى سرعة الكتابة .

أما طريقة « سيدنا » فتعتمد على النطق السليم للحروف ، واستخدام الثواب والعقاب ، وقيام التلميذ النابه بدور « العريف » فى تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية ، وتدريبهم على حسن

القراءة . فالتلميذ الماهر يكلف بأن يراقب ويساعد ويعرض للعقاب على المعلم ، ويعتمد المعلم على التلاميذ فى جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة . ومناقشة هذه الكلمات فى معناها ومبناها والاحتفاظ بها فى كراسة أعدت لذلك ، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التى تحتوى كلمات مميزة ثم إجراء اختبار تحريرى بعد ذلك فى تلك الفقرات . أما الإثابة التى يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر فى تسجيل اسم التلميذ فى لوحة أعدت لذلك فى الفصل ، ووضع علامة على صدره ، والثناء عليه من المعلم ، وتصفيق التلاميذ له ، وتكليفه بمتابعة بعض التلاميذ الضعاف .

ننتقل الآن لنتحدث عن الأساليب التى ثبت نجاحها فى تدريس الإملاء فى اللغات الأجنبية . وهى أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى .

فأسلوب الاستذكار والمراجعة يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية فى المدرسة أو المنزل وفى اليوم التالى تختبر درجة إجادة التلميذ شفوياً أو تحريرياً وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التى يتم هجاؤها بصورة خاطئة . ويستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا فى الفصول الدنيا . أو خمس أو ست كلمات فى الفصول العليا . ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها ، ثم يأتى بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصبح الكلمة مستقرة فى ذاكرته وينبغى مراجعة هذا الهجاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا ثم من جانب المعلم ثانيا ، فإذا أخطأ التلميذ فى هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره فى هذه الكلمات فى اليوم التالى ، ثم يجرى اختبار أسبوعى يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة وفى نفس الوقت ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة .

أما الأسلوب الثانى من أساليب تدريس الإملاء فهو أسلوب الاختبار. وفى هذا الأسلوب يتم أولا إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ ، ثم

تعلم الكلمات التي وقع فيها الخطأ . ويستند هذا الأسلوب إلى تقسيم التلاميذ اثنين اثنين ، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء والثاني سيء الهجاء ، ثم تعد قوائم بأخطاء التلاميذ ، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح في كراسة خاصة ، تعلم هذه الكلمات في المنزل وتملى في اليوم التالي على التلميذ . ويقوم بالإملاء التلميذ النابه ، كما يقـوم بالتصحيح ، ثم تحصر الكلمات التي وقع فيها الخطأ لاستذكارها . ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومي ، على أن توضع أخطاء الدرس السابق في بداية الدرس الجديد ، ويجرى هذا الإجراء كل يوم في المدرسة . أما في يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره في المنزل . ويقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله ، ويقوم المعلم بتصحيح هذا العمل أسبوعياً لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها . وبذا يشق كل تلميذ طريقه ويتقدم من خلال قوائم أخطائه .

وهذان الأسلوبان يستخدمان في درس الإملاء في موقفين مختلفين . فأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية في الصفوف الدنيا ، في حين أن أسلوب الاختبار مفيد في الصفوف العليا بالتلاميذ لأنها تختصر الوقت. وكل الأسلوبين يضع في اعتباره أن المعنى أسبق من الهجاء : وأن الهجاء من أجل الكتابة ، وأن الهجاء الشفوى دون التمرين التحريرى لا فائدة منه ، وأن عنصر الصعوبة في الكلمة ينبغي أن ينبه المعلم التلاميذ إليه ، وأنه ينبغي توظيف الحواس من أجل الهجاء ، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية .

والأسلوب الثالث هو أسلوب الاعتماد على الحواس . والمحور الذى يدور حوله هذا الأسلوب هو أن التلميذ يستخدم العين والأذن واللسان واليد . والكلمة هنا هي وحدة الملاحظة . وفي التدريب في الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة ، وأن يسمع نطقها بدقة ويكررها ثم يكتبها ، وتلك عوامل تساعد على التخيل .

أما أساليب التعليم الذاتى فأولها يتم فى خمس خطوات مرتبة بحيث تبدأ بنطق الكلمة ومعرفة معناها : انظر للكلمة ، انطقها ، استخدم الكلمة على نحو صحيح فى جملة ثم تخيل الكلمة : انظر للكلمة وانطقها ، انظر مقاطعها وانطق هذه المقاطع مقطعاً مقطعاً : تهج الأكلمة ، ثم تذكرها : انظر الكلمة ، اغمض عينيك متهجها راجع لترى ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا ؟ وفى حالة الخطأ كرر للخطوات السابقة مرة أخرى . ثم اكتب الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح : ولاحظ وضع النقط على الحروف . راجع كتابتك لتعرف أن كل حرف كتب كتابة صحيحة وفق ترتيبه . ثم اتقن الكلمة : غط الكلمة واكتبها ، وإذا كانت صحيحة أعدها ثلاث مرات ، وإذا كانت خاطئة كرر جميع الخطوات السابقة مرة أخرى حتى، تتعلم هجاء كل كلمة .

وثانى هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات بطريقة مرتبة هى : أنظر للكلمة ،انطقها بصوت منخفض واكتبها انظر الحروف : انطقها بصوت منخفض ، اغلق عينيك وأنت تنطقها ، غط القائمة واكتب الكلمة ، تحقق من صحة الكلمة التى كتبتها . إذا أخطأت فى الكتابة استذكر الكلمات مرة أخرى ، انتظر لحظة ثم اكتبها مرة أخرى ، تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمعلمك .

وثالث أساليب التعلم الذاتى هو الأسلوب الذى يوصى أصحابه بأن يقتنى التلميذ مفكرة للاملاء ، يدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها ، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل . ومنذ بداية العام الدراسى يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة مؤكداً على العناية بها مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة منها . ويجب على المعلم أن يراجع بين الحين والآخر مفكرات الاملاء ، وسيجد رغم ذلك أن بها أخطاء عليه أن يلفت النظر إليها ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها عدة مرات .

وأساليب التعلم الذاتى السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ ، وأن دور المعلم فيها هو ملاحظة تنفيذ هذه التعليمات حتى تؤدى إلى التعلم المنشود .

فالتلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون أى توجيهات لتعلم الهجاء .

والمعلم يستطيع أن يجعل من تدريس الاملاء شيئا مشوقا ومرغوبا فيه . فإذا كانت الطريقة التى يتبعها فى شرحه طريقة واضحة سليمة فأنها تنعكس على التلاميذ . والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التى يدرسها ، وأن يفهم تلاميذه ، واهتماماتهم ، وكيف يتعلمون ، وأن يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة . ولذا وجب الاهتمام بطريقة التدريس .

الفصـل العاشر

الخط

يتناول هذا الفصل تعليم الخط فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، ويبين منزلته بين فروع اللغة ، وأهمية تدريسه ، ومعايير الحكم على جودته ، وأسس تعليم الخط ، وطرق تدريسه ، والاعتبارات التى يجب الالتفات إليها فى برنامج تعليم الخط . وفى الصفحات التالية عرض لهذه الموضوعات.

١- منزلة الخط من تدريس اللغة العربية :

الخط وسيلة مهمة من وسائل التعبير الكتابى ، وطريق الافهام وتوصيل المعانى والأفكار إلى الغير فى دقة ويسر ، وفيه إلتزام بما تواضع عليه العلماء من أشكال هندسية محددة فى رسم الحروف وفى سبكها داخل الكلمات وفى وضع النقط ورسم الهمزات فى مواضعها . والخط العربى قبل ذلك خطوط هندسية بديعـــة وبسيطة تزدان به المساجد والأبنية الإسلامية والأضرحة والمتاحف .

وللخط فى مدارسنا حصص اختصت به فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، وله كراسات أعدت لتعليمه ، ومعلم يرشد ويوجه ويدرب ، بيد أن الملاحظة ترينا أن كثيرا ما يتخذ المدرسون حصة الخط لراحتهم ، أو يدمجونها مع حصة الاملاء ، فيتحول تدريس الخط إلى عمل شكلى يكمل فراغ الحصة . ويعبث التلاميذ فى حصة الخط ، هم واهمون أن الخط من الموضوعات غير المهمة التى لا تستلزم جهداً ونسوا أنه من مواد الدراسة الآلية التى تستدعى الممارسة بطريقة منظمة . وليس للمعلمين عذر فى الاستهانة به اكتفاء بالجهد الذى يبذلونه لتحسين نتائج التلاميذ فى المواد

الأخرى ، ولكنهم لو علموا ما له من الفوائد العملية والتهذيبية لوجهوا إليه من عنايتهم ما يناسب أهميته فى التربية .

فمعلمو اللغة العربية بمدارسنا ليسوا على دراية كافية بقواعد الخط ، وليست لديهم القدرة على تعليمه فنيا ، وليسوا قادرين على تقديم المثل الجيد الجدير بالمحاكاة . لذلك كان من الضرورى العمل على إعداد مدرس الخط إعدادا فنيا وتربويا ، وزيادة الدرجة المخصصة له ، وتحديد الأهداف المنشودة من تعليمه فى كل مرحلة تعليمية وتزويد التلاميذ بنماذج من كراسات الخط المناسبة لهم ، وتحديد الطرق الناجحة والمهارات اللازمة لتعليمه ، والأخطاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ . وبذلك كله ينهض تدريس الخط فى مدارسنا .

٢ــ أهمية تدريس الخط :

تعليم الخط يعود التلاميذ صفات خلقية وتربوية مهمة ، يعلمهم التمعن ودقة الملاحظة عن طريق المضاهاة بين ما يكتبونه والأصل ، ويربى عندهم قوة الحكم فإذا تربت اعتادوا الاذعان للحق ، وبتكرار الكتابة وكثرة الدربة يتعودون الصبر ، والخط يعلمهم النظافة ، ويعودهم سرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد والتحكم فى الكتابة . والخط مظهر جمال ينمى الذوق ، ويساعد فى تعلم التنسيق فى الكتابة ، ويساعد على الموازنة وسلامة الحكم والعدل فى التقدير ، ويعود النظام . وليس ثمة حاجة إلى بيان فضل الخط فى الحياة العملية ، فالقدرة على الكتابة من الأمور التى لا يستغنى عنها انسان ، وكلنا يعلم ما للخط الحسن من التأثير فى نفس قارئه .

٣ ــ معايير الحكم على جودة الخط :

من المعايير التى يمكن أن تستخدم فى الحكم على جودة الخط وضوحه وجماله وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة فى الكتابة .

فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لايجعل للبس محلا ، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا وإتساعا ، وعلى البعد بين الكلمات فى

مسافات ثابتة ، وعلى إتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة فى وضع النقط والهمزات ، ومراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره ، وبيان أجزائه ، وميله واستقامته ، وطوله وقصره .

ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة وانسجام الحروف ، وتناسق الكلمات فى أوضاعها وأبعادها .

أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم وتختلف باختلاف الأعمار ، والغرض من الكتابة والدافعية ، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ، ووضع الورقة على المكتب ، وإمساك القلم ، والاتزان الانفعالى للكاتب ، وسلامة الحواس .

وغنى عن البيان أن وضوح الخط قيمة ينبغى أن نغرسها فى كل متعلم أما جمال الخط فيجب أن ينمى عند الموهوبين فى الخط .

٤ ـ أسس تعليم الخط :

لتعليم الخط أسس تجب مراعاتها والالتزام بها حين الكتابة ومن أهم هذه الأسس مايأتى :

(ا) يجب أن يقدم للتلاميذ المادة التى يفهمون معناها ، والتى تمس من حاجاتهم النفسية أو الاجتماعية ، وأن تكون هذه المادة مما يميلون إليه ويرغبون فى كتابته .

(ب) يجب أن يقوم تعليم الخط على منهج مناسب ، يعتمد أول مايعتمد على التكرار المنظم والتدريب الهادف .

(ج) يجب أن نكون أكثر صبراً عند تعليم الخط لأن سيطرة التلاميذ على حركات الكتابة أقل من سيطرة الكبار . فلنتدرج معهم ولنبين لهم كيف تتحقق هذه الأهداف .

(د) ينبغى أن يحدد المعلم هدفا لكل درس من دروس الخط يسعى لتحقيقه ، فيدرب التلاميذ على رسم مجموعة متشابهة من الحروف ، يشرح أجزاءها ، ويبين أماكن فصلها ووصلها ، وأوضاعها من الكلمة .

(هـ) ينبغى أن نعرض على التلاميذ نماذج جيدة من كتابات زملائهم أو مما يعده المعلم لهذا الغرض بحيث يلفت نظر التلاميذ إلى مواطن الجمال والوضوح المتمثلة فى الحرف وفى الكلمة وفى الكلمات المتجاورة .

(و) ينبغى أن يتعود التلميذ الجلوس معتدل القامة بحيث يكون عموديا على فخذيه وموازيا للمكتب ، رافعا رأسه بحيث يجعل بين عينيه والورقة بعداً لا يقل عن الثلاثين سنتيمترا ، واضعا ساعده الأيمن ويده اليسرى على المكتب من غير أن يكون صدره ملامسا لمكتبه . أما الكراسة فيجب أن توضع جهة اليمين بحيث تكون حافتها موازية لحافة المكتب .

(ز) ينبغى أن يتعود التلميذ إمساك القلم باليد اليمنى بين الإبهام والسبابة من جهة . والوسطى من جهة ، بحيث يكون الإنحناء قليلا فى السبابة والوسطى ، وكثيراً فى الإبهام مع مراعاة ضغط السبابة ضغطا خفيفا على القلم وإنزلاق اليدوقت الكتابة متكئة على الخنصر ، والبنصر لا على الرسغ ، وأن يكون مابين مبرى القلم وسنه بعيداً عن أطراف الأصابع ، وإلا ازدحمت الحروف ، وأن يكون عقب القلم مسدداً إلى الكتف الأيمن ، وأن يسقط الضوء من يسار التلميذ أو من فوقه .

(ح) ينبغى ألا تقتصر حصة الخط على الكتابة المتصلة بل تتخللها فترات للشرح والتوجيه ، حتى لا يحس التلاميذ بالملل والإرهاق وحتى تنبههم ونعلمهم ما شاع فى كتاباتهم أو فى سلوكهم الكتابى من خطأ .

٥ – طرق تعليم الخط .

قبل الحديث عن طرق تدريس الخط نود أن نشير إلى أننا لسنا من أنصار التعليم بطريق المصادفة أو بطريقة النشاط أو بطريقة المشروع

بمعنى أن تدريس الخط يحتاج إلى وقت محدد يخصص لتعليمه ، وأنه لا يكفى أن نترك التلميذ يكتسبه من خلال تفاعله فى المواقف الطبيعية، فتعليمه يحتاج لأن يخصص له وقت ، وأن يحدد له مقرر يدرسه ، وأن تحدد له أسس وطرق لتدريسه ، وأن يعد له المعلم القادر على تدريسه، وأن تعدله الوسائل المعينة . وقبل ذلك كله يجب أن تكون لكل مرحلة تعليمية أهداف للتعلم الخط بل فى كل صف دراسى كذلك .

ومن طرق تدريس الخط نورد هاتين الطريقتين ، وللمعلم أن يضيف ما يراه مناسبا أو ينقص ما يراه زائداً عن حاجات تلاميذه . فالطريقة الأولى فى تدريس الخط تمر فى الخطوات التالية على الترتيب :

(ا) ينبغى أن يعد التلميذ قبل الحصة كل ما يلزمه فى أثناء الدرس من قلم وكراسة وأوراق .

(ب) يكتب المدرس مثلا أو بيتا من شعر أو آية من القرآن الكريم على السبورة .

(حـ) يتناقش المدرس والتلاميذ فى المعنى العام ومعنى المفردات الواردة فى السطر المكتوب ، ثم يشرح لهم المدرس طريقة كتابة الحروف الورادة فى المثال الذى أعده حرفا مبينا أجزاءه وطريقة تأليفها ، ويجب أن يشتغل كل التلاميذ بكتابة المثال فى آن واحد .

(د) ينبغى أن يطالب التلاميذ باستعمال أعينهم وعقولهم قبل الكتابة وفى أثنائها لا بعدها فقط ، وليعلم أن لليد فى درس الخط عملا لا يقل عن عمل العين .

(هـ) يحسن فى البدء تكليف التلاميذ أن يجلسوا جلسة الكتابة ، فإذا اعتادوا الجلسة استغنى فيما بعد عن الأوامر ، وعلى المدرس ملاحظة الجلسة وكيفية إمساك القلم ووضع الكراسات على المكتب طوال الحصة لا فى أولها فقط .

(و) إذا ابتدأ التلاميذ الكتابة مر عليهم المدرس لتوجيههم ، ويفضل أن يبدأ التلاميذ بكتابة السطر الأخير كي يكون المثال دائما أمام أعينهم ليحاكوه .

(ز) على المدرس أن يصحح على الفور كل خطأ يقع نظره عليه ، فإذا كان الخطأ خاصا بفرد صححه له في كراسته ، وأن كان عاما أرشد الجميع إلى إصلاحه على السبورة .

(ح) إذا وجد من الحروف ما لا يستطيع التلميذ إحسانه إلا بالتدريب على كتابه مرات كثيرة حسن أن يكون ذلك في كراسات الأعمال اليومية ، ويجب ألا يشوه الكراسات بتصحيحه الكثير ؛ وعليه بعد ذلك أن يذيل كل درس بالدرجة أو التقدير المناسب .

أما الطريقة الثانية فتسترشد بالخطوات التالية :

(ا) يقسم المدرس السبورة إلى قسمين إحدهما للنموذج وثانيهما للشرح والتحليل ، ويطلب من أحد التلاميذ النابهين قراءة النموذج ثم يتناقش معهم في معناه ومعنى مفرداته في يسر وبساطة .

(ب) يبدأ المدرس في رسم الحروف أمام تلاميذه ويطالبهم بملاحظته في أثناء كتابته على السبورة ، ويستحسن أن يستخدم المعلم الطباشير الملون لبيان أجزاء الحروف الأفقية والرأسية والدائرية وتحديد إتجاهاتها وإخراج بعض التلاميذ إلى السبورة للمحاكاة على أن يلاحظ التلاميذ زميلهم ويحاولوا تقليده في أوراق خاصة بهم أو على السبورة ما أمكن ذلك .

(ح) يمر المدرس بين الصفوف ليرشد كل تلميذ إلى مواطن خطئه فيكتب له الصواب بلون يغاير لون كتابته على أن يبرز الخطأ في الحروف موضوع الدرس . أما الخطأ الشائع فيعالج أمام التلاميذ على السبورة .

(د) يضع المدرس الدرجة أو التقدير المناسب لكل تلميذ ويجوز أن يمنح التلاميذ درجتين أمام سطرين من كتابته .

٦ – بناء برنامج لتعليم الخط :

ويراعى فى بناء برنامج لتعليم الخط عدة اعتبارات هى :

١ – الدور الذى يؤديه الخط فى مناشط التلاميذ داخل المدرسة وخارجها ، وأنه وسيلة من وسائل التعبير يجب توظيفه فى مناشط التلاميذ ، بحيث تكون هذه المناشط ذات غرض ، وبحيث تجعل التلاميذ يتعاونون ويبذلون الجهد .

٢ – الهدف من تعليم الخط هو حفز التلاميذ على التقدم السريع فى القدرة على الكتابة ، وبحيث تتوافر فيها عناصر الوضوح والسرعة المعقولة ؛ وكذلك تشجيعهم على الاستعمالات المختلفة للكتابة حتى يبلغوا درجة عالية من الكفاية فى جميع مناشط الكتابة .

٣ – مراحل تعليم الكتابة : المرحلة الأولى هى مرحلة الاستعداد وتبدأ فى السنين الأوليين من المرحلة الابتدائية ، والهدف منها الإعداد لإكساب التلميذ المهارات اللازمة عقلية أم حركية كإمساك أدوات الكتابة والقيام بالحركات المطلوبة .

أما المرحلة الثانية فهى مرحلة البدء فى اكتساب عادات الكتابة الأساسية .

والهدف منها تنمية المهارات الأساسية اللازمة لمناشط الكتابة البسيطة. ويساعد فى هذه التنمية تعمق الاهتمام بالكتابة ، والوعى بكثير من المواقف التى تستعمل فيها الكتابة ، والتنمية المنظمة للمهارات ، والعلاقة بين التدريب على الكتابة وبين مناشط التعليم الأخرى ، والفنون اللغوية الأخرى . ويراعى فى ذلك نوع الخط السائد الذى يستعمل ، والمواد المستعملة والجلسة السليمة .

٤ – طرق التعليم : يجب أن نلتفت فى تعليم الخط إلى معرفة الأشكال المكتوبة واستعمالاتها قبل البدء فى التدريب ويتم ذلك عن طريق

كتابة المعلم على السبورة أو إستخدام الوسائل المعينة المناسبة ، وكذلك يجب أن نلتفت إلى أن الكتابة يتم تعليمها فى موقف له معنى عند التلميذ وأن تقبل محاولات التلاميذ الأولى حتى يتم الارتقاء بها ، وأن التعليم العرض ينبغى أن يصحبه تدريب منظم . وهنا يجب ألا نضغط على بطاء التلاميذ فى تعرف التفاصيل ، وأن نؤمن بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين .

ويجب أن نلتفت فى تعليم الخط أيضاً إلى أن اختيار المواد التى يدرب عليها التلاميذ ينبغى أن يقوم على أساسين : تركيز الانتباه على العناصر التى تحتاج إلى تحسين ، وأن يكون لها معنى عند التلاميذ ، كما أنه يجب أن يكون هناك إدراك واضح للكلمات والحروف التى يكتبها التلاميذ ، وأن ذلك يتم عن طريق استخدام مختلف الحواس بمتابعة النموذج بالسبابة مع النطق بالحرف ، ومتابعة الحرف عدة مرات بالسبابة ثم بالقلم ، وتغطية الحرف ثم كتابته على ورقة ، ومقارنة المكتوب بالنموذج . ويجب أن نلتفت بعد ذلك كله إلى ضرورة التكرار المنظم لبعض العناصر التى تحتاج إلى اتقان .

الفصل الحادى عشر

التربية الدينية

من النزعات التى فطر عليها الإنسان نزعة التدين ، وقد ظهر أثر هذه النزعة فى حياته منذ أقدم العصور ، فعنها بدأ تفكيره فى ظواهر الطبيعة من حوله ، وهالته بعضها فأطال التفكير فيها ، وأخذ خياله يربط بينها وبين ما يناله من خير أو يصيبه من شر ، ومضى به تحت عاملى الرغبة فى رضاها والخوف من سخطها . يسبغ عليها هالة اجتذبته إلى تقديسها والخشوع لها . وشيئاً فشيئا كبرت فى عينه وفى خلده حتى تحولت أربابا يدين لها بالطاعة .

ومع مسيرة البشرية كانت له أرباب شتى : من هذه الظواهر كالرعد والبرق والمطر . ومن الأجرام السماوية كالشمس والقمر والنجوم ، ومن الحيوان كالتمساح وأفراس النهر والبقر ، ومن البشر كالأبطال والأسلاف الذين اقترنت حياتهم بمآثر خارقة ، ومن الملائكة ، ومن المعانى كأرباب الحرب والسلام والخير والسر والجمال والنسل والخصب وقال بعض الناس بالهين : إله النور وإله الظلام ، وعبد بعض منهم ما عبد هذه الأرباب لذاتها أو رمز بها إلى آلة وراءها ، ومنهم من أنكرها جميعاً ودان بدين الطبيعة .

وظل الإنسان آمادا طويلة فى مضطربه الحائر حتى تداركته الأديان السماوية بالعقيدد السليمة ، وجاء الدين الإسلامى آخرها وأكملها بصورة واضحة مفصلة لعقيدة التوحيد « أشرف العقائد الإلهية وأجدرها بالإنسان فى أرفع حالاته العقلية والخلقية »(١) .

---

(١) عباس العقاد : الله ، دار المعارف ص ٧ .

ولم يقف الإسلام فى تعاليمه عند العقيدة ، ولا عند الجانب النظرى منها على علو سموه به ، وإنما جعل منها أساساً قويا لبناء الحياة الفردية والاجتماعية بناء متينا وسليما ، يرتقى بالفطرة البشرية إلى أسمى وضع يتسنى لها أن ترقى إليه .

وتأتى التربية الدينية لتحقيق هدف الإسلام فى تنشئة أبنائه على عقيدته ومبادئه ، وقيمه ومثله ، وفى التسامى بفطرهم إلى الغاية التى رسمها لهم .

ومن هذا المنطلق يتبين أن لتلك التربية وضعا لا تطاولها فى الارتقاء إليه أية مادة دراسية أخرى ، ذلك أنها تتصل بفطرة أصيلة راسخة فى أعماق الإنسان وأنها لا تقف بهذه الفطرة حيث هى ، وإنما تعمل على تصفيتها وتنميتها تنمية رفيعة شاملة ، ويتبين أيضاً أن لها وظيفة تفوق وظيفة المواد الدراسية جميعا ، ذلك أنها تتصل اتصالا مباشراً ببناء الحياة الفردية والاجتماعية كما ينبغى أن يكون عليه بناؤها . ويتصل تعليم الدين فى المدرسة اتصالا وثيقا بتعليم اللغة العربية ؛ فمعلم الدين فى أغلب الأحيان هو معلم اللغة العربية ، وكثير من الموضوعات والأمثلة التى يسمعها التلميذ فى حصص الدين متصلة بما يسمعه فى حصص اللغة العربية . وهذه الصلة ليست حديثة بل هى قديمة قدم التاريخ الإسلامى ، فالقرآن الكريم هو كتاب الدين الأول وهو كتاب العربية الأول ، وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم المرجع الثانى فى الدين وهى فى الوقت نفسه نماذج للبيان العربى ، وقد سار انتشار اللغة ردحا طويلا مع انتشار الإسلام . ونحن نريد أن نؤكد هذه الصلة ونقويها بحيث تثبت اللغة ما يتعلمه التلاميذ فى حصص الدين ، ويدعم الدين ما يتعلمونه فى حصص اللغة . وهذا إنما يتأتى عن طريق الاهتمام بتحقيق أهداف كل منهما فى الوقت المخصص له ، مع العناية بإبراز الروابط التى بينهما كلما سنحت الفرصة .

وفى حديثنا عن التربية الدينية سوف نتناول النقط التالية : وظيفة الدين وحياة الفرد والجماعة ، وأهداف التربية الدئنية والنمو النفسى للأطفال وعلاقته بتعليم الدين ، ودور المدرسة فى تعليم الدين وعلاقته بدور المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، ومنهج الدين فى المدرستين الإعدادية والثانوية ، ثم وسائل نجاح التربية الدينية ، وأساليب تدريسها . وسوف نتناول بالتفصيل كل نقطة من هذه النقط :

أولا – وظيفة الدين فى حياة الفرد والمجتمع :

الدين عنصر أساسى فى حياة الأفراد والجماعات . فهو يزود الإنسان بعقيدة تساعده على فهم الكون الذى يعيش فيه ، وتبصره بغايته ، وتطلعه على مصيره ، وقد وقف الإنسان من هذا الكون ومن هذه الحياة دائماً موقف الحائر سأل نفسه : من أين ؟ وإلى أين ؟ وكيف . وحاول أن يعرف الإجابة عن هذه الأسئلة بعقله . ولكن عقله ظل يدور فى حلقة مفرغة من المادية والشك . ولكنه حين التمس الإجابة عن طريق الدين اهتدى إلى يقين يحفظ عليه طمانينته النفسية ، ويمده بمعنى لهذه الحياة . ولذا نجد كثيراً من الشكاك والملاحدة يقدمون على الانتحار ، وهم يفعلون ذلك لأنهم فقدوا كل صلة بالحياة ، وأصبح عالمهم الذى يعيشون فيه خواء لا معنى له .

والدين إلى جانب ذلك يزود الإنسان بقيم ومثل عليا تهديه فى سلوكه فى حياته . فهو يحثه على الصدق ، ويدفعه إلى عمل الخير للناس ويأمره بالعفو والمعروف ، ويشجعه على الصبر ، ويطلب منه أن يكون أمينا وفيا بالعهود ، ويكلفه السعى فى الحياة والبحث عن الرزق الحلال والتواضع ؛ ويحبب إليه العطف والإيثار ، ويوجب عليه الجهاد فى سبيل نصرة عقيدته ؛ إلى غير ذلك من الفضائل الخلقية التى يدعو إليها الدين . والدين يدعو إلى هذه الفضائل وينهى عما يناقضها من الرذائل مثل الكذب والخيانة والكبر والجزع ونكث العهود والتواكل والحسد

والإسراف الخ . وهو حينما يدعو إلى هذه الفضائل القيمة يطالبنا بها مقرراً إياها ، مبينا أثرها فى حياة الإنسان والجماعة ، راسما الطريق إلى تحقيقها عن طريق ما يقرره من عقائد وعبادات وأحكام وقصص وتهذيب . فالله سبحانه وتعالى هو الذى يرسل الرسل ليدعــو إلى اتباعها ، وهو الذى سيجزى الناس بها يوم القيامة خيراً بخير وشراً بشر . أما العبادات من صلاة وصوم وزكاة وحج فإنها مطلوبة لذاتها ولأنها تساعد الإنسان على اكتساب هذه الفضائل والابتعاد عن الرذائل وكذلك القول فى أحكام الدين وفيما يقدمه إلينا من قصص وتهذيب يسوقه لبزيدنا استمساكاً بالعقائد من ناحية وليحببنا فى الفضائل والقيم الخلقية السليمة من ناحية أخرى . ولا شك أن هذه القيم والفضائل ذات أثر كبير فى حياة الفرد لأنها تنظم حياته ، وتمده بمجموعة من المعايير توجه سلوكه الشخصى والاجتماعى ، كما أنها تزوده بطاقات روحية تساعده على تقبل صعوبات الحياة والخروج من أزماتها .

وهذه القيم أيضاً ذات أثر كبير فى حياة الجماعة ؛ بل بدونها تحط الجماعة البشرية إلى مرتبة الحيوانية البهيمة . ويكفى فى التدليل على ذلك أن نتصور مجتمعا قد خلا من الصدق والأمانة والإخلاص فى العمل والعطف على العاجز والفقير وحب الخير وغيرها . لا شك أن مثل هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر . فالدين إذن رباط قوى يربط بين أفراد الجماعة ، ويعالج أمراضهم ، ويوجد بينهم الانسجام والتكامل . وذلك عن طريق العقائد والعبادات والأحكام من ناحية ، وعن طريق القيم والفضائل الدينية والخلقية من ناحية أخرى .

وللدين وظيفة أخرى فى حياة الفرد والمجتمع ، وهى أنه ينظم علاقة الإنسان بربه ؛ وعلاقته بإخوانه . فهناك العبادات التى يؤديها الإنسان ابتغاء مرضاة الخالق ، ولأنها تطهر نفسه وتنزل السكينة على قلبه . وهناك الأحكام والتهذيب تحدد له ما ينبغى أن يعمله كفرد ، وكعضو فى أسرة أو جماعة كبيرة .

هناك إلى جانب ذلك عدة عوامل تدعونا إلى توجيه قسط أكبر من العناية إلى تعليم الدين . من هذه العوامل طغيان الناحية المادية على الحياة الحديثة . فمم لا شك فيه أن العصر الذى نعيش فيه قد حقق كثيرا من التقدم المادى الذى نلمسه فى سيطرة الإنسان على الطبيعة حيث سخر الأرض والماء والهواء ، وفتت الذرة ، واجتاز القضاء . ولكن هذا التقدم لم يصحبه تقدم مماثل فى الناحية الروحية من حياة الإنسان ، بل على العكس من ذلك أخذت القيم الدينية والروحية تضعف فى نفوس الناس . ولكى ندرك هذه الظاهرة بوضوح ونتحقق من آثارها ينبغى أن نتتبعها حيث نشأت فى المجتمع الغربى . فالمجتمع الغربى خرج من القرون الوسطى برغبة شديدة فى التخلص من سيطرة رجال الدين على حياة الناس . ولذا فصل بين الدين والدولة ، وأبعد رجال الدين عن السياسة ، ومضى يكتشف الحقائق العلمية ويقيم على أساسها الصناعة والزراعة والتجارة ، تاركا النواحى الروحية والدينية دون أن ينميها ويطورها . وقد نشأ من ذلك انقسام غريب فى شخصية الإنسان : فهو متدين لساعات قليلة ، أما فى بقية الأوقات فهو مادى عملى لا ينظر إلا إلى ذاته ومصلحته ، وهو يتعامل فى السياسة الداخلية على أساس الحرية والديمقراطية والمساواة ، أما فى السياسة الخارجية فلا يتعامل إلا على أساس الخداع السلب واستعباد الشعوب وليست الحروب التى تجتاح العالم الآن إلا صدى لهذه الأزمة الهائلة فى ضمير الإنسان . تلك الأزمة التى نشأت نتيجة للاندفاع وراء التقدم العلمى والمـــادى مع اهمال النواحى الدينية .

ونحن لا ندعو إلى نبذ التقدم العلمى وما يصحبه من تقدم فى الزراعة والصناعة وغيرهما من جوانب الحياة المادية ، بل ندعو إلى إيجاد شىء من التوازن بين الجانب الروحى والجانب المادى فى حياة الإنسان لقد أخذنا بأسباب الحضارة المادية ، وأدخلنا العلوم والصناعة والزراعة الحديثة ، فيجب ألا نقع فيما وقع فيه الآخرون من اهمال النواحى الدينية

والروحية . يجب أن نفعل كما فعل أسلافنا وأجدادنا حينما واجهتهم حضارات أجنبية ، فقد أخذوا من هذه الحضارات ونقلوا عنها ، ولكنهم لم يهملوا تراثهم الروحي الديني ، بل راحوا يتأملونه ويعيدون النظر فيه ليجدوا فيه حلولا لكثير من المشكلات التي تواجههم . وكذلك نحن يجب أن نهتم بتعليم الدين ، وأن نسأل المتخصصين في هذا التراث الديني العظيم أن ينموه ويطوروه حتى يجد فيه المواطنون ما يساعدهم على حل المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم . ولا شك أن العناية التي تبذلها اليوم الأمم المختلفة في نشر التراث الديني وتفسيره ، وتعريف الناس به ، وأحيائه في نفوسهم ، عن طريق الكتابة والإذاعة والتليفزيون هي من أهم الخطوات التي نخطوها في سبيل إيجاد توازن سليم بين الجوانب المختلفة لحياتنا . الأمر الثاني الذي يدعونا إلى ضرورة الاهتمام بتعليم الدين في مدارسنا هو أن بعض المؤسسات الاجتماعية التي كانت تقوم بهذه الوظيفة قد أخذت تتراخى في القيام بها . لقد كانت الأسرة قديما تقوم بهذه الوظيفة إلى حد كبير ، ولكنها اليوم شغلت عن ذلك بتوفير مطالب الحياة المختلفة من مسكن وغذاء وكساء وترويح وتسلية . ولا شك أن مقدم الصناعة سوف يزيد من اتجاه الأسرة نحو الوفاء بالحاجات المادية للأطفال على حساب النواحي الدينية.والروحية. كذلك كان المسجد يقوم بدور هام في هذه الناحية ، فقد كان هو المدرسة وهو المنبر الديني والاجتماعي ، ولكنه اليوم إنفصل عن المدرسة ، وأصبح مكانا للعبادة فقط ، ولم يعد الناس يؤمونه إلا ساعات قليلة في الأسبوع وبذلك خلت حياتهم أو كادت من التوجيه الديني الصحيح . أما الصحافة والإذاعة وغيرها من وسائل الاتصال بالجماهير فعلى الرغم مما تقدمه في نواحي التثقيف الديني فإن القسط الأكبر من عنايتها منصرف إلى النواحي الأخرى . وهكذا يتضح لنا أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي يقع عليها العبء الأكبر في تعليم الدين . فهي المؤسسة التي تضم جميع أبناء الشعب أطول مدة ممكنة ، سواء من أعمارهم ، أو من

نهارهم . وهى المؤسسة التى عهد إليها المجتمع بمهمة تعليم النشء . وقد أدركت وزارة التربية والتعليم أهمية العبء الملقى على عاتق المدرسة فى تعليم الدين فزادت من الوقت المخصص له وعدلت مناهجه ، وأعدت كتبه ، ومعلميه ، هيأت الفرد لممارسته فى المدرسة . ولذا يجب أن تنهض المدرسة بهذا الواجب ، فتزود التلاميذ بالعقيدة الصحيحة ، وتغرس فى نفوسهم الفضائل الدينية والخلقية ، وتعلمهم الفرائض والعبادات . وإلا نشأوا وليست لديهم فكرة عن الدين ، أو لديهم فكرة مهوشة لا تنفعهم ولا تنفع مجتمعهم .

ومما يدعونا إلى الاهتمام بتعليم الدين أيضاً ما يتعرض له شبابنا من المذاهب السياسية والفكرية والاجتماعية المفسدة والهدامة التى تأتينا من الخارج غربا وشرقا ولذا ينبغى أن نحمى شباننا ومجتمعنا من المذاهب التى لا ترمى إلا إفساد حياتنا والسيطرة علينا . ومن أهم الوسائل فى هذه الحماية التعليم الدينى . إذ أنه يمد الفرد بالعقائد التى تمنعه من الوقوع فريسة لهذه المذاهب ، ويبين له القيم السليمة التى تحفظ حياته وحياة مجتمعه . ولأمر ما كان أهم ما إتجه إليه الاستعمار الهولندى فى أندونيسا ، والفرنسى فى الجزائر ، والإنجليزى والبرتغالى فى أفريقيا، محاربة الدين الإسلامى. ولأمر ما كان أهم ما إتجه إليه الشيوعيون محاربة التدين عامة ، والدين الإسلامى خاصة فى المواطن التى يوجد بها مسلمون كما فى أفغانستان . ولأمر ما أشاع الاستعماريون جميعاً أن الدين الإسلامى دين تخلف وضعف ، لا يعتنقه إلا الضعفاء والمتخلفون . يريدون بذلك أن يضعفوا ثقة المسلمين بدينهم ، ويصرفوهم عن التمسك بعقيدتهم ، فيسهل عليهم بعد ذلك استعبادهم وسلبهم حقوقهم وحرياتهم فإذا أضفنا إلى ذلك كله أن الدين مما يأمر به من اعتقاد بالله ورسوله، وما يحض عليه من تنقية للنفس من الشهوات ، وما يفرضه من جهاد وإتحاد فى الصفوف من أهم الأسلحة فى مواجهة الصراعات تبين لنا ضرورة الاهتمام بالتعليم الدينى فى المدارس . ومن هذا يتضح لنا أن

زيادة العناية بدروس الدين فى المدرسة ضرورة لصيانة شبابنا ومجتمعنا فى هذا العالم المنقسم المتأخر .

وأخيراً هناك المجتمع الاشتراكى الديموقراطى الذى نبنيه . هذا المجتمع يقوم على إشتراكية نبعت من أنفسنا وظروف حياتنا . فاشتراكيته تسمح للحافز الشخصى فى الاستثمار أن يعيش ، ولكنها لا تسمح له أن يستغل الناس ، وديموقراطيته ليست ديموقراطية تعتمد على حرية زائفة أو ديموقراطية تعتمد على حزب يخضع الناس جميعاً ، بل هى ديموقراطية تهيء للشعب أن يتلقى فى مؤسسات متنوعة ليناقش مصالحه ويحل مشكلاته .

ولا شك أن بناء هذا المجتمع يحتاج مواطن صالح متخلق بالأخلاق الفاضلة . يؤمن بمجتمعه ويحرص على مصلحته ، يؤثر غيره على نفسه ، يبذل جهده فى إتقان عمله ، يقبل على تحمل المسئولية وينهض بها ، الخ . وتعلم الدين هو خير السبل لغرس هذه القيم والعادات .

من هذا كله نتبين أن للدين وظائف أساسية فى حياة الفرد والجماعة إذ هو السبيل لسعادة الفرد والجماعة ، كما نتبين العوامل التى تجعلنا فى أشد الحاجة إلى تعليم الدين فى المدارس ، وبخاصة بعد ما بدا على الأسرة من تراخ فى القيام بهذا الواجب .

ثانياً – أهداف التربية الدينية :

ليس للحديث عن أهداف التربية الدينية تكرار للحديث عن وظيفتها . وإنما هو استخلاص الغايات المستوحاة من هذه الوظيفة ، لكى يضعها الدارس نصب عينيه فى مزاولته لمختلف الأنشطة التى يستخدمها أو يفيد منها فى هذه التربية .

وهذه الغايات تختلف قليلا أو كثيراً باختلاف مراحل النمو ، ولكنها مهما اختلفت – تلتقى على أساسيات عامة ، من أهمها .

١ – أن تنشئ الدارسين على عقيدة التوحيد تنشئة صحية ، لا ظل معها لجهل . أو محاكاة عمياء ، أو فرض للحقائق دون تأمل وتدبر ، وإنما تقوم على أساس من اليقين الذاتى المبنى على التأمل والتفكير والاقتناع .

فإذا صح للناشىء إيمانه بها على هذا النمط تأت به عن كل صور العبودية لغير الله ، ودفعته إلى الاعتزاز بنفسه ، والاحساس بكرامته ، وارتفعت به عن كل ألوان المذلة والخداع والرياء ، وكانت بسموها مصدر سمو له

والتوحيد فيها بشموله يوسع آفاق الناشىء لتمتد إلى الايمان بوحدة الله ، ووحدة العقيدة ، ووحدة الأديان السماوية ، ووحدة الغايات والوسائل والوجهة بين الأمة الإسلامية حيثما كانت مواقعها على سطح الأرض . كما أن التوحيد بما يقوم علية من اليقين الذاتى . يجعل حب الله – قبل الخوف من عقابه – مصدر الالتزام بالنظام الإسلامى : عقيدته ، وعبادته ، وقيمه ومثله ومبادئه ، بحيث يكون حباً لله وفى الله منزها عن الغرض أيا كان لونه ، وبحيث يكون مصدراً للصفاء والعمل الصادق .

٢ – أن تزودهم بالفكر الدينى السليم الذى يتدرج سعة وعمقا تبعاً لمراحل النمو . بحيث يتسنى به للناشىء فى مرحلة الطفولة بالمدرسة الابتدائية أن يميز الخير من الشر والطيب من الخبيث ، فيما يدور هنا وهناك : فى مدرسته وبيته ، وفى الشارع ، وفى البيئة التى تتسع لها حياته ، ولاسيما فى ألوان التصرف التى تتصل بهذه الحلقة من حلقات النمو وبمستواها العقلى ، وبحيث يستطيع أن يعرف : لماذا يؤمن بالله ؟ ولماذا يعبده ؟ ولماذا يسلك مسلكا جميلا ، ولماذا يعتز بسيرة درسها أو موقف دينى أثار إعجابه ؟

ويستطيع به الناشىء بعد هذه المرحلة ، ولاسيما فى الصفوف المتقدمة من المرحلة الثانوية :

ـ أن يلم بالقيم والمثل والمبادىء التي يقوم عليها النظام الإسلامى فى: الحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والشخصية، والدولية، وأن يدرك أنه لا انفصال فى أية قيمة منها بين الدنيا والدين، فكلها لبناء الحياة الدنيوية، وكلها فى الوقت نفسه من صميم الدين، وعلى الإحسان فيها يكون الثواب، وعلى تحيفها أو تشويهها أو التقصير فيها يكون العقاب.

ـ أن يتعرف ما وراءها من دوافع، وأن يستشف من خلالها روح الإسلام فى: إنسانيته، وعدالته، وموازنته بين الماديات والنواحى الروحية، واعتزازه بالشخصية الفردية من خلال تقديره لخير المجتمع وسعادته وعزته، ورحابة آفاقه لتشمل غير المسلم بل لتمتد إلى البشرية كلها.

ـ أن يوازن بين مبادئه فى كل مجال وغيرها مما يدور فى مجالها من نتاج العقل البشرى، وأن تكون له قدرة الكشف عن نواحى القوة فى الأولى والضعف فى الثانية.

على أن يكون هذا الفكر واعيا لاينخدع، قادراً على أن يستقل بالملاحظة والتحليل والربط والاستنباط، لايعجز ولاينقاد انقياداً أعمى، متفتحا يتقبل المناقشة والنقد ولايصم أذنيه، مثقفا بثقافة دينية تعينه على القول السديد فيما يعرض له. أو التريث الحكيم فيما لاتحيط به معرفته، دقيقاً فى التمييز بين الأساسى من الأمر والهامش، وفى الفصل بين ماهو من الدين وما هو من الخرافات والبدع والتقاليد التى يتنكر لها، ولايسمح أن تجد طريقها إلى رحابه.

٣ ـ أن تنمى فيه الروح الدينى الإنسانى الذى يعيش به لنفسه ولغيره والذى يصل به فى مستقبل حياته إلى أن يكسر فاصل الأثنينية بينه وبين أخيه، حتى ليحس أنهما فرد واحد، ويمتد به شعوره ليتسع لأبناء المجتمع الإسلامى ولغيرهم ممن لايبغونه شراً.

وهذا الروح من أقوى الروابط بين أبناء الوطن المحلى، وبين أبناء الوطن الإسلامى، وبين أرسخ دعائم السلام ونبذ الأمن والعدوات التى

تؤجج الحروب ، كما أنـــه من أقوى عوامل الاستقرار النفسى والأمن الاجتماعى .

٤ – أن ترسخ فيه الضمير الدينى الذى ينشأ ويقوى من التقاءات تأثير مختلف القيم الإسلامية على النفس ، وهذا الضمير الدينى أسمى ما تنشده التربية الدينية ، وأجدر ما ينبغى أن تعنى بتكوينه . لأنه هو يقف رقيبا أمينا على أعمال الإنسان ، يوجهها ، ويرضى عنها إذا استقامت على الطريق ، ويلدع صاحبها بلهيب سياطه إذا تركت الجادة ونزعت إلى مواقع الريب ومواطن الضلال .

وهذا الضمير فوق الأهواء والنزوات . وفوق المبررات النفسية الخادعة ، وفوق المجاملة والمحاباة ، كما أنه فوق القانون البشرى نفسه ، لأن هذا القانون قد يكون قاصراً . وقد تكون به ثغرات تفتح المنافذ إلى الخطأ أو الأثم ، فربما أباح الربا ، أو الخمر أو الميسر أو غيرها مما لا يحل دينيا ، فلا يأبه الضمير الدينى بما أهل ولا يستبيحه ، وفوق العرف الذى ربما استجاز من العادات والتقاليد ما لا يستجيزه الدين .

٥ – أن تغذية بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، ومواقف العظمة والمثالية فيها ، وبسير قادة الإسلام وأبطاله الخالدين . وأن تستثير فى نفوسهم عن طريقها الاعتزاز بتاريخ الإسلام وأمجاده وبطولاته ، وتذكى فيها الحماسة لحماية ترابه ومقدساته ، ولتلقى الأضواء على النواحى التى يمكن أن يتخذوا منها مثلهم العليا ، فيصنعوا حياتهم ومستقبلهم على هديها . ويفيدوا مجتمعهم بها . وأن ترتكز على هذه السير فى تطعيم الدروس بما يزيد من شغفهم بها وأقبالهم عليها ، والتزام السلوك القويم الذى توحه إليه فى مختلف مجالاته

٦ – أن تصلهم بالقرآن الكريم أساس الدستور الإسلامى والمصدر الأول للتشريع فيه ، والحديث النبوى المصدر الثانى لهذا التشريع وصلا مبينا على عرض أكبر قدر ممكن من نصوصهما ، مع فهمها وحفظ ما يمكن

منها ، والتزود بالثروة اللغوية والأسلوبية عن طريقها وتذوق النواحى الجمالية والأسرار البلاغية فيها .

وتأتى نصوص القرآن الكريم فى مقدمة هذه النصوص ، ولا بأس بأن تتلى بعض سوره تلاوه صحيحة ، مع فهم ما تتضمنه فهما إجمالياً .

وتعرض هنا مشكلة الحفظ ، والقائمون على التربية الدينية يلتقون على رأى واحد ، هو أن ما يختار للتفسير ينبغى أن يبنى الحفظ فيه على تعرف اللغويات ، والمضمون ، وماتوجه إليه المختارات أو تشتمل عليه من أحكام ، وأن يقرر قدر آخر على كل صف لمجرد الحفظ ، وفى هذا الصدد يختلفون : فنهم من يرى أن يكون الحفظ مبنيا على التلقين الأصم ، كما كان يحفظ ما يحفظ من القرآن الكريم فى الماضى . ومنهم يرى أن يعتمد الحفظ على شرح المفردات فحسب ودون أية إضافة . ومنهم من يرى أن يصحب الحفظ بفهم إجمالى .

وهذا الرأى الأخير من أعدل الآراء ، وأمسها بالاتجاهات التربوية ، فقد أثبتت التجارب أن التلميذ يحفظ ما يفهم فى وقت أقل كثيراً من حفظ ما لا يفهمه ، لأن الفهم يمده بروابط ذهنية تساعده على الحفظ ، وأثبتت أيضاً أن ما يحفظ عن فهم يرسخ وقتاً أطول مما يحفظ عن غير فهم . ومجرد المفردات اللغوية قد يشتت ولا يعطى الحفظ روابط يعتد بها .

وتعرض أيضاً مشكلة الحفظ المتتابع ، كحفظ الأطفال فى المدرسة الابتدائية لجزئى « عم » . و « تبارك »ويقف منه المربون موقفين مختلفين : فبعضهم ينادون به ، وبعضهم يميلون إلى ربط ما يحفظ بنمو الطفل وما يلائمه منه لغويا ونفسيا ، وهذا أقرب وأقوى ، لأن ما يتصل بحياة الطفل يسهل عليه تمثله ، ويتسنى له حفظه ، أما الحفظ المتتابع لقدر ملائم من القرآن الكريم فى سن متقدمة فأمر لا بأس به .

ثالثا – النمو النفسى وعلاقته بتعليم الدين :

التلاميذ الذين يمرون فى نموهم بمراحل معينة ، هذه المراحل لها مطالب وخصائص تؤثر تأثيراً كبيراً فيما يتعلمونه ينبغى أن نقف قليلا عندأهم هذه المطالب والخصائص لننتفع بها فى تعلم الدين .

١ – مرحلة الطفولة المتأخرة :

من أهم المطالب التى يفرض النمو على التلميذ تعلمها فى المرحلة الابتدائية تكوين الضمير والروح الخلقية ومعايير القيم . فالتلميذ يأتى إلى المدرسة وهو يحكم على الأشياء بالخير أو الشر ؛ بالحسن أو القبح على أسس ماتشبع من حاجاته ربما تترك فى نفسه من خبرات انفعالية سارة . وهو قد تعلم الحكم على الأشياء بالخير أو الشر عن طريق الثواب والعقاب الذى يوقعه من حوله عليه أو على غيره . وليس من الضرورى أن يكون الثواب والعقاب حسيين ، بل يمكن أن يكونا فى صورة رضا أو سخط . هذه هى الصورة الأولى البسيطة لتكون الضابط الخلقى عندالتلاميذ .وتستمر هذه الصورة فى النمو والتكامل فى المدرسة الابتدائية ، مع حلول المعلمين محل الآباء كمعدو لهذه القيم . فالتلميذ فى هذه المرحلة يستمر فى الاعتماد على الكبار ، سواء الآباء أو المعلمين ، فى تكوين أحكامه الخلقية والأسس الدينية التى تقوم عليها . ومن هنا نتبين أهمية القدوة والتلقين فى تعليم الدين فى هذه المرحلة . كذلك نتبين أهمية إيجاد الانسجام بين المنزل والمدرسة من ناحية ، وأعضاء هيئة المدرسة بعضهم ببعض من ناحية أخرى ، إذ أن أى ثغرة فى هذا الانسجام تحير التلاميذ وتبلبل أفكارهم ومعتقداتهم .

ومن مطالب النمو الهامة فى هذه المرحلة تكوين المفاهيم الضرورية للحياة ، والمفهوم فكرة تمثل عددا كبيراً من المدركات الحسيةأو ترمز لعدد من الأفكار التى تندرج فيها . فالتلاميذ فى هذه المرحلة مشغولون باكتساب قدر من الأفكار عن المهنة ،والصناعات . والوطن ،والمؤسسات الاجتماعية ، والأسرة ، والحياة . والموت . والنبات ، والطبيعة ، الخ . ولا شك أن

العقيدة الدينية من أهم الأفكار التى يجب أن تقوى دعائمها فى هذا المجال . فعن طريق التلقين ينبغى أن يؤمن التلاميذ بوجود الله سبحانه وتعالى ، وبأنه خالق كل شىء ، كما ينبغى أن يؤمنوا بالملائكة ، وبرسالة محمد صلى الله عليه وسلم . ونقصد بالتلقين هنا الشرح البسيط والتقرير السليم للأشياء ، دون الدخول فى تفصيلات كثيرة أو مناقشات عميقة .

ويتصل بالمطلب السابق تكوين اتجاهات وميول نحـــو المؤسسات الاجتماعية المختلفة . وخلاصة هذا المطلب أن التلميذ فى اتصاله بالمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمسجد والأصدقاء يمر بتجارب معينة ، هذه التجارب تحدد ميله إلى تلك المؤسسات أو نفوره منها . ولا شك أن هذه فرصة طيبة لتكوين ميول طيبة نحو الدين والعبادات والمساجد والفضائل الدينية ، كما أنها فرصة طيبة لتعليم التلاميذ حب الأسرة ، واحترام حقوق الآخرين ، والتعاون الاجتماعى . ويتأتى هذا عادة عن طريق شعور التلاميذ بالطمأنينة والارتياح نتيجة لاتصاله بتلك المؤسسات ، وهذا يتطلب من المعلم أن يعرف حاجات التلاميذ ، ثم يهيىء من الفرص فى الدرس أو خارج الدرس ما يجعلهم يشعرون بأن هذه المؤسسات الدينية تشبع حاجاتهم وتدخل على نفوسهم السرور والراحة .

ومن مطالب النمو المتعلقة بتعليم الدين فى هذه المرحلة أيضا تعلم التفاهم مع الزملاء . فالتلميذ فى هذه المرحلة يكون مشغولا بتعلم الأخذ والعطاء الذى تقتضيه الحياة الاجتماعية بين الزملاء . فهو يتعلم كيف يكتسب الأصدقاء وكيف يتعامل معهم ويحتفظ بهم ؟ وماذا يعمل مع أقرانه الذين يعارضونه أو يعتدون عليه ؟ وهذه كلها مواقف حية ينبغى على المعلم أن يتعرفها ويستغلها فى إمداد التلاميذ بالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية ، ويبين له ما ترتكز عليه من أسس دينية . كذلك يستطيع المعلم أن يحقق هذا الغرض عن طريق القصص الدينية ، والسيرة النبوية الشريفة ، وســير الصحابة وأبطال الدين .

هناك دراسة قامت عن تطور الشعور الديني عند الأطفال يمكن أن نخرج منها ببعض النتائج التي تنفعنا في تعليم الدين في المرحلة الابتدائية . ترى أن الشعور الديني عند الطفل في هذه المرحلة يتسم بالواقعية ، أي أنه يضفي على موضوعات الدين وجوداً واقعياً مشخصا. فهو يتخيل الملائكة والشياطين والجنة والنار على نمو حسي واقعي . وهذا التطور يتفق مع مستواه العقلي في هذه الفترة ، إذ أن قدرته على التجريد لا تكون قد قويت بعد ، ولا يزال تفكيراً على المستوى الحسي . وحيث أن الموضوعات الدينية يتخيلها الطفل على هذه الصورة المحسوسة فهو يستطيع أن يوجه نحوها طاقته الوجدانية وهذا يوجهنا إلى ضرورة استعمال اللغة السهلة البسيطة في تقريب الأفكار الدينية المجردة إلى التلاميذ ، كما يوجهنا إلى ضرورة العناية بتحبيب التلاميذ في الموضوعات الدينية معتمدين في ذلك على طاقاتهم الوجدانية . وهذا الشعور الديني يتسم بالعملية . فالصلاة والصوم والصوم والدعاء وسائل لتحقيق أمانيه . وقد تكون أمنيته الحصول على لعبة ، أو النجاح في الامتحان أو النجاة من عقوبة ، الخ . ولا بأس بأن نبدأ في تعليم الدين بهذه النواحي العملية العاجلة ، على أن نرتقي بها شيئا فشيئا حتى يدرك التلاميذ الفكرة من الأوامر والنواهي الدينية . وتذكر هذه الدراسة بعد ذلك أن هناك أثراً فعالا للتلقين والتقليد في الشعور الديني للأطفال . فالتلقين هو طريق اكتساب التعاليم الدينية والمعتقدات ، والتقليد الذي يرمى إلى التوافق الاجتماعي هو الطريق إلى اكتساب القيم والعبادات . وقد سبق أن تحدثنا عن أهمية الاعتماد على التلقين في هذه المرحلة ، ونريد هنا أن نضيف أن هذا التلقين ينبغي أن يرتقي في أواخر هذه المرحلة إلى شيء من التفكير الديني المنظم . كذلك تحدثنا عن أهمية القدرة والتقليد ، ونود هنا أن نضيف أن القدوة والتقليد لا يقتصران على المعلم ، بل يمكن أن يتعدياه إلى التلاميذ الصالحين . ولا شك أن رؤية التلميذ لمجموعة من التلاميذ يؤمون المصلى ، وسماعه لتنويه المعلم بهم يرغبه في الانضمام إليهم وتقليدهم .

٢ ـ مرحلة البلوغ والمراهقة :

فإذا ما انتقلنا إلى المدرستين الإعدادية والثانوية وجدنا أن التلاميذ فى هذه السن يمرون بمرحلة البلوغ والمراهقة ، وفى هذه المرحلة تتأثر مطالب النمو تأثيراً كبيراً . فمن الناحية الجسمية نجد أن أجسام التلاميذ تنمو وتطرأ عليها تأثيرات أخرى كثيرة ، ويترتب على هذا اختلال التوازن الذى كان قد حدث بين التلاميذ وأجسامهم ، ويصبحون غير راضين عن هذه الأجسام ولابد أن يخرج التلاميذ من هذه المرحلة وقد تقبلوا أجسامهم ورضوا عنها وعرفوا أنها الأجسام التى يعيشون بها طول أعمارهم ، ولا شك أن الدين يستطيع أن يسهم فى تعميق هذا الغرض ، وذلك عن طريق بيان حكمة الله فى اختلاف الخلق ، وإظهار التلاميذ على أن قيمـــة الإنسان ليست فى خلقة جسمه ، بل فى أعماله ، وعن طريق ضرب الأمثلة ورواية القصص والسير التى تعرفهم الانغماس فى هذه الناحية وتوجيههم إلى صالح الأعمال . وفى الناحية الاجتماعية نجد التلاميذ مشغولين بتكوين علاقات جديدة مع زملائهم . وتكون العلاقات فى هذه السن على مستوى أنضج من مستوى المرحلة السابقة . فالتلميذ يجاهد فى اختيار الأصدقاء أو (الشلة) التى ينضم اليها ، وولاؤه لها يكون عادة قويا متيناً . وهو أيضا يتعلم كيف يعمل مع الآخرين في سبيل أغراض مشتركة ، بصرف النظر عن مشاعره الشخصية ، كما يتعلم أن يقود الجماعة أحيانا ، وينقاد لها أحيانا أخرى ، ومن المطالب الاجتماعية فى هذه المرحلة أيضا بلوغ الاستقلال الانفصالى عن الوالدين وغيرهم من الكبار . فالتلميذ يكافح للتحرر من التبعية والاعتماد على الكبار ، ويريد أن يثبت أنه قد أصبح رجلا ، وأن من حقه أن يدخل مجتمع الرجال . ومن هذه المطالب أيضا تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك فى الحياة المدنية . فالتلميذ يكون منهمكا فى معرفة أشياء عن القانون والحكومة والاقتصاد والجغرافية والطبيعة البشرية الخ . وأخيراً من المطالب الاجتماعية فى هذه المرحلة الرغبة فى تكوين سلوك اجتماعى مقبول قوامه المسئولية . ويتمثل هذا فى تطوع التلاميذ للقيام بأعمال يخدمون بهـــا

المجتمع المدرسي أو المجتمع الخارجي ، كما تعمل فى حرصهم فى نهاية المرحلة على التزام القيم التي يؤمن بها المجتمع فى سلوكهم . وللدين فى كل ناحية من هذه النواحى الاجتماعية دور خطير . فى اختيار الأصدقاء والولاء للجماعة والتعاون مع الغير يستطيع المعلم أن يزود التلاميذ بكثير من القيم التي تمنعهم من الانحراف : وفى الوقت نفسه تحافظ على الجماعة . وينبغى ألا يقتصر دوره فى ذلك على حصص الدين بل يجب أن يمتد إلى إرشادهم فى جماعاتهم الرياضية ، وحفلاتهم ، وأسرهم المدرسية ، وجمعياتهم المختلفة . وفى ناحية الاستقلال الانفصالى عن الوالدين يستطيع المعلم أن يبين لهم ما يوصيه الدين عليهم نحو الأبوين وحكمته . ويبين لهم وجهة نظر الآباء . وهـــذا يجرنا إلى نقطة فى غاية الأهمية وهى ضرورة أن يحظى معلم الدين بثقة التلاميذ، حتى يأنسوا إليه ويفضوا إليه بمشكلاتهم وأشواق نفوسهم . وبذلك يتسنى له قيادتهم وإرشادهم . أما المطلبان الباقيان فيستطيع المعلم أن يستغلهما فى توجيه التلاميذ إلى تكوين الجمعيات الخيرية التي تخدم الحى . وإلى الاشتراك فى تنظيم الاحتفالات الدينية ، وإلى دراسة المسائل الدينية وسير الشخصيات الدينية الكبرى .

ومن الناحية العقلية نجد التلاميذ فى هذه المرحلة منهمكين فى تكوين فلسفة متكاملة فى الحياة . فهم يعنون بمعرفة للعالم الذى يعيش فيه ومكانة الإنسان فيه : من أين جاء هذا العالم ؟ وإلى أين يصير ؟ وما مكانة الإنسان فيه ؟ وما هذا الإنسان ؟ ما طبيعته ؟ وما الخير ؟ وما الشر ؟ الخ . ولاشك أن هذه فرصة معلم الدين ليثبت عقيدة التلاميذ . وإمدادهم بالقيم الدينية والخلقية التي تهديهم فى حياتهم . وهو وإن كان يعتمد فى ذلك على التلقين والتقليد فى المرحلة الابتدائية . فإنه فى هذه المرحلة لابد أن ينتقل إلى التفكير الدينى المنظم العميق المؤيد بالقرآن والسنة والحقائق الثابتة . لابد أن يبحث عن المشكلات التي تقلق التلاميذ ، ولابد أن ينظر إليها نظرة جدية ، ويحاول أن يدرسها ويساعد التلاميذ على أن يجدوا لها حلا بأنفسهم . وان له من معرفة الدين واطلاعه على تراثه ما يساعده على ذلك .

هناك أخيراً مسألة تثار عادة عند الحديث عن تعليم الدين في هـــذه المرحلة ، وهي المسألة الجنسية . ونحن نريد أن ننظر إلى هذه المسألة في ضوء الحقائق لا في ضوء العواطف والشهوات . والحقيقة الأولى في هذا الصدد أن الدافع الجنسي ليس إلا دافعاً واحداً ، وهناك إلى جانبه دوافع أخرى كثيرة . فلم هذا الاهتمام البالغ به ؟ والحقيقة الثانية أنه لا يوجد دين من الأديان أو مجتمع من المجتمعات يسمح بارضاء هذا الدافع إلا عن طريق الزواج . والتلاميذ في هذه السن غير قادرين مادياً واجتماعياً على القيام بهذا الواجب الاجتماعي . ومن هنا يجب أن نلقنهم إلى أن هذا الدافع قد أودعه الله فينا للقيام بواجب معين ، وأن الوقت لم يحن بعد لذلك . وأن من واجبنا أن نكافح حتى نصبح قادرين على القيام به . ومما يخفف من حدة هذا الدافع تهيئة الفرصة أمام التلاميذ للانشغال في الأعمال الاجتماعية الإيجابية البناءة التي تصرف ذهنه عن إرضاء هذا الدافع إرضاء مريضا ، والتي سبق أن تحدثنا عنها . ومما يطمئننا على سهولة إدراك ذلك أن هذه الناحية تختلف عند التلاميذ من حيث حدتها واشتدادها نتيجة للبيئة التي تحيط بالتلميذ فاذا كانت البيئة هادئة غنية بالأعمال الصالحة خفت حدة الجنس إلى حد كبير ، وإذا كانت البيئة ملتفتة إلى هذه الناحية أصبحت الشغل الشاغل للتلاميذ . وهذا يدلنا على فساد الرأي القائل بإدخال التربية الجنسية في هذه المرحلة من مراحل التعليم ، وخير من ذلك أن نحيط التلاميذ بجو اجتماعي ونفسي فاضل ، ونهيء لهم الفرص التي توجه قواهم وطاقاتهم إلى الدراسات الجادة والأعمال النافعة ، أما الحديث عن البيت والاضطرابات والعقد النفسية فلسنا ندري : أيريد أصحاب العقد والكبت أن ترفع الحواجز ولا يجد الإنسان أمامه شيئا محرماً ؟ وأي حياة هـــذه التي يقضيها الإنسان في الاستجابة كل حاجاته وشهواته ؟ ثم ، من منا قد خلا من الكبت والعقد ؟

رابعاً دور المدرسة في تعليم الدين وعلاقته بالمؤسسات الأخرى :

تحدثنا من قبل عن مسئولية المدرسة في تعليم الدين ، وقلنا ان عليها العبء الأكبر في القيام بهذا الواجب . نظراً لظروفها الخاصة ولتراخي

المؤسسات الأخرى عن القيام به . ونريد هنا أن نتحدث عن الطريقة التى تربط بها المدرسة بين عملها وعمل المؤسسات الأخرى .

وأول ما ينبغى أن نلتفت إليه المدرسة هو ماتعمله المؤسسات الأخرى كالأسرة ،والحى ،والجمعيات الدينية ،والصحف ،والإذاعة ،والتليفزيون فى التعليم الدينى للتلاميذ ، ما المعتقدات التى جاء بها التلاميذ إلى المدرسة ؟ ما القيم الدينية والخلقية التى يعتنقها ؟ وما مصدرها ؟ ما الدور الذى يقوم به مسجد الحى ؟ ماذا يسمع التلاميذ فى خطبة الجمعة ؟ ما المصاحف التى يقرؤها التلاميذ ؟ ما الأفكار الخلقية والدينية التى تنشرها هذه المصاحف ؟ ما الأحاديث التى سمعوها فى الاذاعة ؟ وما الندوات التى شاهدوها فى التليفزيون ؟ فلا شك أن هذه المؤسسات جميعاً تؤثر على عقول التلاميذ . ولذا يجب أن يحسب المعلم حسابها ، ويعرف أنواع المؤثرات التى خضع لهـا التلاميذ ، ويؤكـد الصالح منها ويقويه ، ويصحح الخـاطىء ويساعدهم على نبـذه .

ومن مهمة المعلم أيضا إذا وجد فى هذه المؤسسات شيئا صالحا أن يرشد تلاميذه اليه ، ويشترك معهم فى الانتفاع به . فمناقشة خطبة الجمعة التى استمع إليها التلاميذ فى مسجد الحى تعودهم الذهاب إلى المساجد للاهتمام بالمسائل الدينية ، وكذلك مناقشة الأحاديث والندوات الدينية والاجتماعية التى تلقى ذى الإذاعة أو تشاهد فى التليفزيون . ومن واجب المعلم أيضا أن يرشد تلاميذه إلى المجلات الدينية المناسبة ويساعدهم فى قراءتها ، وأن يعرض عليهم بعض الكتب الدينية التى ظهرت حديثاً ويرغبهم فى قراءتها . على هذا النحو يربط المعلم بين ماتقوم به المدرسة وما تقوم به المؤسسات الأخرى ربطاً يساعد التلاميذ على النمو المتزن المتكامل فى النواحى الدينية ، ويعينهم على المضى فى هذا السبيل فى حياتهم المستقبلة .

بقيت نقطة سبق أن أشرت اليها وهى ضروره وجود الانسجام والتعاون بين المنزل والمدرسة . وأريد هنا أن أؤكد أهمية هذا الانسجام والتعاون فى

حفظ التلاميذ من الانحراف والزلل فى مرحلة البلوغ والمراهقة . فكلما انقطعت الصلة أو بعدت الثقة بين المدرسة والبيت انعدم الإشراف على التلميذ وكثرت أمامه فرص الغواية والانحراف . أما إذا توثقت الصلة بينهما فسرعان ما يكتشف الزلل ويقوم . ومن أهم الوسائل التى تحقق هذه الصلة مجالس الآباء ودعوة أولياء الأمور إلى الحفلات المدرسية المختلفة ، والاتصال السريع بالأب عند اللزوم .

خامساً – منهج التربية الدينية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية :

سنتناول فى هذا المكان نقطتين أساسيتين :

١ – أهم اتجاهات المنهج :

يبدأ المنهج بمقدمة تبين أهمية التربية الدينية فى حياة التلاميذ وفى حياة المجتمع . وتوضح أهداف هذه التربية وطريقتها ، وترسم الدور الذى يقوم به المعلم فى تحقيقها حسب المواد المختلفة التى يدرسها التلاميذ والغرض منها. فمن حيث الأهداف يتجه المنهج إلى تكوين جيل مؤمن ذى عقيدة ثابتة ، وضمير طاهر : يقدر الحق فيثبت فيه ، ويقدر الواجب فيسارع إليه . يحب وطنه ويجاهد فى سبيله ، يفعل الخير ، ويقبل على العمل الذى ينفعه وينفع جماعته . ويشير المنهج إلى أن ذلك يتحقق عن طريق تبصير التلاميذ بما فى الكون من آيات قدرة الله وعظمته وحكمته ، وقصص السير التى يكتسبون منها القيم والمثل العليا ، ووصلهم بالقرآن الكريم تلاوة ودرساً وحفظاً ، والتأدب بآداب الرسول صلى الله عليه وسلم . أما المعلم فقد بين المنهج أهمية الدور الذى يقوم به فى تحقيق أهداف التربية الدينية ، من حيث كونه معلما يشرح ويلقى فى حصة الدين ، ومن حيث كونه قدوة صالحة للتلاميذ . ومضى المنهج بعد ذلك فوجه المعلم إلى الاهتمام بإعداد الدروس . وبخلق الجو الدينى الصالح فى حصة الدين ، واستغلال المواسم الدينية وفرص الإحسان والخير لتعليم الموضوعات الدينية ، وتهيئة الفرص الخارجية لإشراك التلاميذ فى مختلف أنواع النشاط الدينى .

أما موارد التربية الدينية فقد قسمها المنهج إلى : القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، والعقائد ، والعبادات ، والسير ، والتهذيب . والغرض فى دروس القرآن الكريم وصل التلميذ بكتاب الله سبحانه وتعالى ، وإشعار قلوبهم أن تلاوته نوع من التعبد ، وإفهامهم ما يناسب مداركهم من العقائد والعبادات والآداب والنظم ، وإقامة ألسنتهم وإكسابهم ثروة من الألفاظ والجمل الأدبية . ولذا يجب أن يعنى المعلم بخلق الجو المناسب فى حجة القرآن ، وبمساعدة التلاميذ وتلاوة القرآن فى الحجة ، ومراجعة ما قاموا بتلاوته فى المنزل ، كما يجب أن يعنى بتفسير الآيات الكريمة تفسيرا إجماليا فى حالة السور المقرر تلاوتها . وتفسيرا تفصيليا فى حالة الآيات المقرر دراستها وحفظها . وينبغى أن يتجه التفسير فى كل من الحالين إلى لفت التلاميذ إلى العقائد أو العبادات أو الفضائل أو النظم التى تشتمل عليها الآيات ، وإلى اشعارهم بما للقرآن من عظمة وجلال ، وهدايتهم إلى التمسك بآدابه .
وفى دروس الحديث يتجه المعلم إلى شرح الحديث ، وبيان ما اشتمل عليه من عقيدة ، أوحكم شرعى ، أوتهذيب . أما فى تعلم العقائد فينبغى أن يقوم المعلم بعرضها على التلاميذ مؤيدة بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والحقائق الثابتة تعلم العبادات يجب على المعلم أن يعنى بافهامها للتلاميذ . وتحبيبهم فيها بحيث يحرصون على أدائها فى أوقاتها . وسبيل ذلك شرحها شرحا يبين أحكامها الرئيسية دون الدخول فى تفعيلات فقهية وتوضح مالها من معنى خلق أوحكمة اجتماعية أوأثر فى تزكية النفس وتطهير القلب وصلة المرء بربه وحسن تقديره لواجبه . ويجب السلوك العملى إلى الفهم النظرى ، فيشارك التلاميذ فى القيام بها على أحسن وجه أما السير والقصص فالغرض منها خدمة العقيدة وتزويد التلاميذ بالأخلاق الفاضلة والمثل الصالحة التى يقتدون بها . ولذا يجب أن يعنى المعلم بتزويد المقرر من القصص الدينية ، أو السيرة النبوية الشريفة ، أوسير الصحابة على نحو يثير شوقهم . ويرغبهم فى الاستماع إليها ، ويدفعهم إلى الاقتداء بأمجادها ، التحلى بما كانوا يتحلون به من صفات وأخلاق وهذا

يقتضى أن تبحث هذه المعانى فى ثنايا القصة ، لا أن تعرض عرضا صريحا جافا . أما دروس التهذيب فتتجه إلى تزويد التلاميذ بالفضائل والآداب الدينية التى تساعده فى حياته فى المدرسة ، وفى الأسرة ، وفى المجتمع . ومن هنا كان من الواجب أن يعتمد المعلم فى تمليمها على المواقف التى تمر بالتلميذ ، وعلى القصص الدينية والسير ، وعلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية .

يعرض المنهج بعد ذلك الموضوعات المقررة فى كل مادة من هذه المواد . وسوف أترك لكم قراءة هذه الموضوعات ، مع الاكتفاء هنا بالاشارة إلى أن اختيار السور والأحاديث والعقائد والعبادات والسير والتهذيب اختيار صالح مناسب لقدرات التلاميذ وحاجاتهم . وإن كان فيه شيء من العلو الذى قد لا يتسع له الوقت .

٢ — وسائل التعليم :

تعرضنا فى أثناء حديثنا السابق لكثير من الوسائل التعليمية المعالجة للاستخدام فى التربية الدينية . فتحدثنا عن الشرح والتفسير ، وعن رواية القصص الدينية والسيرة النبوية وسير الصحابة وأعلام المؤمنين ، كما تحدثنا عن القدوة ، واستغلال المناسبات الدينية وأعمال الخير ، وتهيئة الفرص داخل المدرسة للقيام بأنواع النشاط الدينى المختلفة . كذلك تحدثنا عن المؤسسات الدينية والاجتماعية خارج المدرسة وضرورة اشراك التلاميذ فيها ، وعن الكتب والمجلات الدينية وضرورة تعريف التلاميذ بها ، وعن فرص التثقيف الدينى فى الصحف والإذاعة والتليفزيون وضرورة الربط بينها وبين ما يجرى فى المدرسة . ونريد هنا أن نشير إلى أمرين : أولهما أن حجة الدين ، على الرغم من أنها الحجر الأساسى فى تعليم الدين ، ليست هى الفرصة الوحيدة لذلك التعليم ، بل ينبغى أن يضم المعلم إليها جميع الفرص التى تسنح داخل المدرسة وخارجها . أننا لا نريد أن يتصور التلميذ أن تعاليم الدين محدودة بحدود الفصل ، بل هى نافعة وصالحة للتطبيق فى كل

مكان وفى كل مناسبة . والأمر الثانى أن السير والقصص والمواقف الاجتماعية الحية من خير المجالات لتعليم التهذيب والقيم والأخلاق الفاضلة والمثل العليا . ومع ذلك فينبغى أن يدرك التلميذ النتائج التى تترتب على إتباع هذه الفضائل والقيم ، والأضرار التى تنجم عن أهمالها . ومعنى هذا أنه لابد من قدر من التحليل والتفكير النظرى والمناقشة حتى يتبين التلاميذ حكمة الله سبحانه وتعالى من الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر .

سادسا — وسائل نجاح التربية الدينية

كثيراً ما تثار التساؤلات حول رسالة التربية الدينية فى المدارس : هل أدت هذه التربية رسالتها فى بناء الحياة الفردية والاجتماعية بناء سليما . وإذا كان الجواب بالإثبات فلماذا لا نرى لشبابنا ثقافة إسلامية خصبة . ولماذا لا نرى أثر هذه التربية واضحاً فى إتجاهات الكثيرين منهم وفى سلوكهم ، وإذا كان بالنفى فما جوانب القصور التى أدركتها وما السبيل إلى تلافيها ؟ وتكثر هذه التساؤلات عندما تحدث إنتكاسة أو هزة إجتماعية . إذ ذاك يلقى أولو الأمر التبعة عليها . ويبادر القائمون بأمرها ، فيحاولون تطوير مناهجها وكتبها أملا فى أن تستقيم لها مسيرة أكثر غناء وجدوى .

وما من شك أن بين وسائل التربية الدينية وتحقيق أهدافها على أكمل وجه بونا ، وأن ثم نواحى متعددة لم تتوافر لها على النحو المنشود ، وأن من هذه النواحى ما يتعلق بالمنهج ، والكتاب ، والجو المدرسى ، والازدواج السلوكى ، والمواقف الإعلامى ، وما يتعلق بالمعلم وأساليب التدريس وغيرها . وإذا كان الموقف التعليمى متشابك العناصر ، وإذا كان نجاحه يتوقف على سلامتها جميعاً وفعاليتها الإيجابية فمن اليسير أن نتعرف نواحى القصور . ومهما يكن من الأمر فذلك يدفع الحديث المركز عن وسائل نجاحها ، ولعل من أهم هذه الوسائل :

١ ـ أن مناهج التربية الدينية ينبغي أن ترتبط بمراحل النمو التي تقدم الحديث عنها ارتباطاً واعياً ووثيقا ، سواء في محتواها ، أم أنشطتها أم أساليب تدريسها . والعامل الواضح الذي يؤكد ضرورة هذا الارتباط عامل نفسي قبل كل شيء . قوامه أن التعليم الديني إنما يؤثر أثره إذ أحس المتعلم أنه يتصل بمطلب من مطالب نموه : الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي أو العاطفي ، فإذا لم يتناول حاجة من حاجاته ، كان يعالج ناحية غرزية تضطرم في أعماقه ، أو يجيب عن سؤال حول فكرة تحيره ، أو يتناول جانباً يهمه ، أو يعالج مشكلة إجتماعية تؤرقه ـ لم يتلقه تلقي من يشعر أن له وظيفة أساسية وماسة في حياته.

إن من وسائل نجاح المناهج في أية مادة ـ ولا سيما التربية الدينية ـ الإحساس العميق من المتعلم بوظيفتها وأثرها في حياته ، ومما يساعد على هذا الإحساس ارتباطها بالنمو المرحلي لها ، فإذا ما تحققت هذه الناحية الوظيفية في مناهجها أقبل عليها راغباً فيها أشد الرغبة ، حريصا عليها أشد الحرص . وهنا ترد مشكلتان : الأولى مشكلة المناهج الدينية التي تقوم على اختيار عفوي لموضوعاتها أو اختيار قاصر من الناحية النفسية ، أو مبني على حقائق المادة دون غيرها . والثانية مشكله بعض المجتمعات التي تحرص أو يحرص القائمون بأمر التربية الإسلامية فيها على رج موضوعات بها ، تبدو وكأنها دخيلة أو غير أساسية فيها ، فمع التسليم بأن التربية الدينية يجب أن تدخل في عمار المجتمع ، وتستمد الأمثلة والمواقف من واقعة ، وتؤيد وتدعم نواحي القوة والخير فيه له مبرر من نصوصها وروحها .

٢ ـ أن كتاب التربية ينبغي أن تتوافر له الجاذبية ، والاقناع العقلي والقلبي ، حتى يعيش فيه الطالب مستغرقا مشدودا إلى كل مايعرضه وحتى يتأثر به التأثر الذي يرسخ في أعماقه ويوجه سلوكه . ومصدر ذلك ما يقرره النفسيون من أن السلوك وليد العاطفة ، والعاطفة وحدة

عقلية كاملة : يقول شاند ملخصا طريقة نمو العواطف وتنظيمها : إن كل عاطفة تميل إلى أن تضيف إليها جميع الانفعالات والأفكار والنزعات التى تساعدها فى للوصول إلى غايتها .

فلابد أن ينجح الكتاب فى الإثارة العاطفية ، وليس المراد العواطف الانسيابية وإنما المراد العواطف الدينية التى تدفع إلى سلوك خير قويم ، ومثل هذه العواطف تأتى من تضافر المؤثرات ، من : نص ، وقصة وموقف ، ومن تعليل وموازنة وإقناع ، وجمال عـــرض . أى كتاب دينى يؤلف على هذا النمط يكتسب ثباتاً لا يحتاج معه إلى هزات التطوير المتلاحقة .

٣ — أن التربية الدينية ليست مجرد فصل وخطة ، ولا مجـــرد منهج وكتاب وإنما هى نشاط ممتد ، الفصل وما يدرس فيه حلقة من الحلقات وبعد ذلك تأتى حلقات أخرى ، من الإطلاع فى المكتبة ، ومن البحث ومن الممارسة ، والمتابعة والتطبيق ، والندوات ، والمحاضرات ، وإحياء المناسبات الدينية . وما إلى ذلك مما يشعر معه التلميذ أنه من التربية الدينية فى تيار مستمر لا ينحرف ولا ينقطع .

٤ — أن يخفف عن التلميذ ما تقع عليه عينه من ألوان الازدواج السلوكى فى المـــدرسة ، والمنزل ، والشارع ، والبيئة المحيطة به ، والمجتمع الذى يعيش فيه . وإذا كانت الحكمة تقضى بأن يبدأ العلاج من المنطق الذى يؤمل النجاح فيه ، ويمكن الاعتماد عليه فمن الطبيعى ألا يكون المنزل أو الشارع أو البيئة القريبة أو المجتمع برحابته وتناقضاته ، بل يتعين أن يعتمد فى تخفيف هذا الازدواج على المدرسة قبل غيرها . وأقل ما يتطلبه ذلك منها أن يسودها الجو الدينى . وفى المحافظة على المواعيد ، والحرص على العمل ، والأمانة فيه ، وفى حسن المعاملة ، والاحترام المتبادل بين من يعملون تحت سقفها ، وفى شيوع العلاقات

الأسرية القائمة على التعاطف ، والتعاون والإيثار ، والإلتزام بالشعائر الدينية والحفاظ عليها .

والجو المدرسى يحمل فى ثناياه القدوة والتطبيق العلمى ، وهما من أقوى ما يساعد على سريان الروح الدينى فى نفوس التلاميذ ، ومن أشد ما يحفز إلى التزامه فى سرائرهم وفى علنهم ، لأن عيونهم معلقة بقادتهم فى المدرسة ، وكثيراً ما يتخذون منهم مثلهم العليا . وإنما يؤدى الجو المدرسى رسالته إذا توافرت له صفتان أساسيتان : الصدق والتكامل ، أما الصدق فإن يكون ما يصدر فيه معبراً حقا عن نفوس العاملين بالمدرسة ، لا خداع فيه ، ولا افتعال به ، ولا تناقض بين ظاهره وباطنه . وأما التكامل فبأن يكونوا جميعاً قدوة لتلاميذهم ، لا يقتصر ذلك على بعض دون بعض ، ولا على هيئة التدريس لمادة دون أخرى ، فإن فقد الجو المدرسى الصدق كان خداعاً زائفا له أشد الإضرار فى نفوسهم متى وقعوا على تناقضاته ، لأنها تأتيهم من منطلق كانوا لا يتوقعون أن تأتيهم به ، وكان ذلك أشبه بالصدمة القوية لهم ، وإن فقد التكامل أضاف إلى الأزدواج السلوكى الخارجى ألوانا أخرى من التناقضات . وهنا تبرز ظواهر متعددة .

ـ أن العاملين فى المدرسة كثيراً ما يحسبون أن هذه القدوة تبعة مدرسى اللغة العربية والتربية الدينية ، فلا ينهضون بها كما ينبغى أن تكون ، ولا يشارك منهم فى الشعائر الدينية إلا من قويت فى أعماقهم الدوافع الروحية . بل قد تتقلص هذه القدوة حتى تقتصر التبعة فيها على مدرسى التربية الدينية أو القائمين منهم بالإشراف على جماعاتها وأنشطتها .

ـ أن المدرسة - فيما يسودها من جو دينى ـ تتفاوت تفاوتا شاسعاً ، فقد يلقى رعاية من إدارة المدرسة ، وعلى رأسها مديرها ، وإذ ذاك تكون الندوات ، والمحاضرات ، والمناظرات ، والاحتفالات ،

والأنشطة ، ويسرى ذلك فى نفوس التلاميذ حماسة وأقباسا نيرة متوهجه وقد تخفت هذه الرعاية أو تهمل ، فيركد كل ذلك ويخبو .

— أنها تتفاوت كذلك تفاوتا بينا فى مدى إشعاعها الدينى على البيئة ، فتضطلع به بعض المدارس على أنه جزء من رسالتها ، وتغفله بعضها حتى لتكاد صلتها الدينية بالبيئة تنقطع إنقطاعا تاما ، كما أن المنازل أشد تفاوتا من ذلك .

— أن وسائل الإعلام على اختلافها — ما عدا الدينى منها — ما تزال مسئولة عن تنظيم نشاطها بما يوجهه وجهة صالحة ، ويبعد به عن الإثارة الرخيصة والتحلل الهدام .

٥ — أن يؤدى الفصل رسالته فى التربية الدينية أداء سليما ، ومقياس ذلك أن يخرج التلميذ من درسه فيها بإقتناع عقلى قلبى ، وفى حماسة متوقدة تدفعه إلى تعديل سلوكه فى الإتجاه الدينى المرغوب فيه . فليست التربية الدينية مجرد تلقين أو فهم أو حفظ ، مع ما للفهم والحفظ من قيمته فيها ، وليست أساليبها جامدة على الطرق التقليدية التى « تعتد بالناحيتين : السلبية أو الاستقبالية ، بل تبالغ كثيراً فى الاعتداد بهما »(١) كما أنها ليست مجالا للضبابية الفكرية التى يوقع بعض المدرسين أبناءهم فيها ، ولا مجالا للتموية والخداع والتظاهر بالمعرفة عن غير تثبيت ولا للاستغناء بالقشور على الجوهر والحقيقة ؛ ولا للتركيز على ظواهر الدوافع دون الغوص عما وراءها من سرائر وبواطن ، ولا للتسليم دون إيمان يقينى راسخ . إن ثمرتها الوعى والإيمان والعمل ، فإذا لم يكن الإيمان عن وعى فلا وزن له ؛ وإذا لم يكن العمل عن إيمان فلاروح له ولا غناء فيه .

وهنا تأتى قيمة الدقة العلمية فى الكلمة ، وقيمة النصوص المساعدة

---

(١) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة محمود بسيونى ويوسف الحمادى ص ٦٧ .

ومدى إتصالها بموضوع الدرس ، والبراعة فى إختيار الأمثلة والمواقف التى تلائم موضوعه ومرحلة نمو التلميذ من ناحية ، وتبعد به عن الوعظية المباشرة وعن الوهمية غير المستساغة من ناحية أخرى ، ولا ينتهى الدرس بوقته ، ولكن يتابع المدرس آثاره فى سلوك تلاميذه ، فدرس عن آداب الحديث ينبغى أن يظهر صداه فى مناقشاتهم ، وأسئلتهم ، ودرس عن حسن المعاملة إنما ينجح إذا طبقـوا تعاليمه فى معاملتهم لآدبائهم ومدرسيهم ومعاملة بعضهم لبعض ، ودرس عن الصلاة يقاس نجاحه بمدى أقبالهم عليها .

ويتبع ذلك أن ينظم النشاط المدرسى ، ويربط بموضوعات التربية الدينية ربطا يتيح لهم ممارسة النواحى العملية فى الدروس ، وكلما نصت المناهج على ألوان النشاط المرتبطة بالموضوعات أو بأنواعها كان هذا أجدى . وفى جماعات النشاط فرص كثيرة مواتية لهذه الممارسة ، فالصدق والأمانة وحسن التدبير تجد مجالها فى الجمعية التعاونية ، والبذل ومساعدة غير القادرين والتكافل المدرسى العام تجده فى جمعية البر ، والتواد والتعاطف والمشاركة فى السراء والضراء تجده جمعية العلاقات العامة ، وحرية الرأى والصراحة فى المجاهرة به ، وتنمية القدرة على النقد ، وتقبل ما يثيره الناقدون ، والرد المتأنى المهذب تجده فى جمعية المحاضرات والندوات ، ونشر الأفكار ومناقشتها وتأييدها أو معارضتها تجده فى جمعية الصحافة ، والاطلاع والبحث والموازنة بين المبادىء الدينية وما قد يكون من مخالفة فى التطبيقات الواقعية تجده فى النشاط المكتبى بالفصل وفى مكتبة المدرسة ، وإعـداد المصلى ، وتزويده بالكتب واللافتات والملصقات وتهيئته بما يحوطه بهالة من الجلال تجده فى جمعية أقامة الشعائر ، والاحتفالات بالأعياد والشخصيات ، وتركيز العبر والدروس المستفادة منها ، وإذكاء الاعتزاز بذكرياتها تجده فى جمعية أحياء المناسبات الدينية .

وفى صورة عامة لا بد من الممارسة ، والتكرار ، والمتابعة حتى ترسخ المبادىء الدينية ، وتصبح الاتجاهات عادات سلوكية راسخة .

وليست قيمة النشاط المدرسى الدينى مرتبطة بما تقدم منه فحسب، بل أن قيمته من الناحية النفسية كبيرة ، لأنه يعتمد على الحرية التى أشار بها جون ديوى ، وجعل من أهم ألوانها : حرية الحركة ، والحرية فى صورتها التربوية الحقيقية ، وحرية الذكاء وهى الحرية ذات القيمة الباقية فى نظره ، أى حرية الملاحظة والحكم التى تمارس فى سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمتها(١) .

٦ - أن ندرس موضوعات التربية الدينية فى صورة وحدات تترابط حقائقها ، وتنظمها المناهج ، فموضوع كالتعاون ، أو التكافل الاقتصادى ، أو الحرب والسلام فى الاسلام يمكن أن يدرس دراسة تكاملية ، يتخذ الموضوع أساسا لها ، وتكملة دراسة نص قرآنى يسانده ؛ وحديث نبوى يدعمه ، وترجمة لشخصية لها مواقف بارزة فى مجاله . وقد مضت على مناهج التربية الدينية وكتبها فترة غير قصيرة كانت تحرص على هذا الربط ، وكان له جدواه فى تعليمها،وترسيخ حقائقها ، ومما يعين على نجاح الدراسة فى صورة وحدات أن تحدد فى المناهج : الأنشطة المتصلة بها ، والوسائل التعليمية التى تقوم بمهمتى التوضيح والتشويق ، وهى فى مجال التربية الدينية متعددة ، من : صور ، ومصورات ، ومسجلات ، وأفلام ثابتة أو متحركة ، ومجال مثل هذه الوسائل واسع فى الإذاعة المسموعة والمرئية ، وما يمكن الانتفاع به مما يدرس فى المواد الأخرى ، كالتاريخ الإسلامى وعلوم الطبيعة .

٧ - وأخيراً يأتى المعلم : حجر الزاوية فى هذا النجاح ، فهو العامل البشرى المنفذ للمنهج والكتاب والأنشطة والوسائل ، والذى يستطيع إذا صلح للتربية أن يحقق أهدافها ، ويعجز عنها إذا لم يكن على مستواها . وهو إنما يكون على هذا المستوى إذا كان متمكنا من

---

(١) المرجع السابق ص ٦٥ .

مادته ، متجدد الثقافة فيها ، وكانت له روحه الدينية التى تحفزه أن يتخذ هذه التربية رسالة لا وظيفة ، وتجعل منه خير أسوة لتلاميذه .

سابعا – أساليب تدريس التربية الدينية

هناك طرق وإتجاهات لتعليم الدين ، منها ما يضع ميول التلاميذ ونشاطهم فى المرتبة الأولى والمادة والحقائق فى المرتبةالثانية ، كطريقة المشروع ، ومنها ما يوازن بين المادة والنشاط ، كطريقة المواد المترابطة والطريقة المحورية . فما موقف التربية من هذه الأساليب والطرق .

إنها لا تتنكر لها جملة واحدة ، ولا تقيد نفسها بواحد منها ، وإنما تستوحى أسلوبها من طبيعتها ، ومن طبيعة المجال الذى يدرس موضوع من موضوعات . وأياً كان مجالها فإن الدرس هدف وخطة ووسائل لتحقيقه ، وبعبارة أخرى يمكن – فى صورة عامة – أن نحدد مسيرته فيما يلى : توضيح الهدف من الدرس ، وتعيين الوسائل التعليمية التى تساعد على تحقيق هذا الهدف ، وتهيئة أذهان التلاميذ لموضوعه بالتمهيد له ، وترتيب السير فى خطواته ، والانتقال من خطوة إلى أخرى إنتقالا طبيعياً بعيداً عن المفاجأة والتكلف ، وتركيز الفكرة التى يراد الوصول إليها فيه ، ودعمها بما يمكن أن تدعم به، وتحديد الاتجاهات وجوانب السلوك العملى به ، ومجالات تنفيذها ، وأخيراً تقويمه .

والأسلوب – بعد ذلك كله – يختلف قليلا أو كثيراً بإختلاف مجال الدرس . ومرحلة النمو . فى درس من دروس العقيدة بالمرحلة الابتدائية وفى الصفوف الأولى منها عن قدرة الله يتحدد الهدف فى : الإلمام بمفهوم قدرة الله ، والاقتناع بعظمة القدرة الإلهية ، والتزام السلوك الذى يقتضيه هذا الاقتناع ، من تقديس الله تعالى ، وعبادته ، وشكره ، وتتحدد الوسيلة فى الخروج إلى الطبيعة للوقوف على مشاهد منها تدل على هذه القدرة ، وتأتى خطوات الدرس :

(ا) فتبدأ باستثارتهم إليه باسئلة حــول أغرب ما أدهشهم من مشاهد الطبيعة حولهم ، وأسباب دهشتهم بها . ومن خلال الدهشة يزيد من شوقهم بأنه سيخرج بهم ليروا عجائب أخرى ، ولـكن للنظر فيها من ناحية سيعرفونها حين يكونون بين الحقول حول المدرسة أو فى حديقتها .

(ب) وهناك يدع لهم حرية الحركة والتنقل بين مشاهدها ، ويدفعهم إلى التنافس فى التقاط العجيب الرائع من هذه المشاهد ، كنبتة خرجت من حبة ، أو عصفورة فقست من بيضة ، أو شجرة امتلأت أغصانها بالثمار ، أو جدول يجرى ليسقى النبات أو الشمس أو السماء بصفائها أو غير ذلك مما يجتذب ملاحظتهم .

(جـ) يجمعهم حوله ليتحدث كل عما أثاره ، وهنا يسمح المجال لمناقشتهم والإجابة عن أسئلتهم فى صورة جذابة تشد إنتباههم إلى التفكير فى القدرة البالغة المعجزة التى صنعت ما لا تستطيع أكبر قدرة للبشر صنعه ، وما يزال يثير إنفعالهم بتوضيح هذه العجائب ، حتى تنطلق ألسنتهم قائلة أنها قدرة الله لا تماثلها قدرة ! !

وهنا يبين لهم عظمة القدرة الإلهية التى خلقت كل شىء فى هذا الكون العجيب ، والتى تدبر أمره ، والتى بيدها كل ما فيه ومن فيه.

(د) يغذى هذا الشعور الملتهب بنص قرآنى ملائم أو حديث أو قصة أو موقف إسلامى ؛ ويوجههم إلى واجبهم نحو الله تعالى الذى لا تعجز قدرته عن شىء فى الأرض ولا فى السماء .

(هـ) يسالهم أسئلة يتبين بها مدى فهمهم لقدرة الله تعالى ، ويجمل أن يكون الدرس التالى نشيدا حول هذه القدرة أو قصة أو درس قراءة يتصل بها .

فإذا كان الدرس نفسه للمرحلة الإعدادية تغيرت الوسيلة ، فاعتمد على : ملاحظاتهم فى الأحياء والطبيعة عن شىء من بدائع الخلق ،

وصور يأتى بها لروائع من هذه العجائب ، أو رسوم توضح مواطن الإبداع فيها ، ويتغير التمهيد ليدور حول دراستهم العابرة فى المواد الأخرى ، وعدم إنتباههم إلى ما فيها من عجائب : وتغير العرض ليجمع بين :

(ا) التأمل الهادىء لأمثلة مما مر بهم فى دراستهم عن الماء الذى خلق على نحو خاص ، يهىء له – مع رقته أن يحمل بواخر ضخمة كأنها المدن العائمة ، وعن الطير الذى هيأ له تكوين هيكله ، وريشه ، وأجنحته بشكل معين أن يطير فى الهواء ، وعن الطيارة التى اهتدى الإنسان إلى صنعها بما رأى من خلق الطير ، وعن الصوت وموجاته والضوء وسرعته .

(ب) شىء من الأدلة العقلية التى تثبت القدرة له جل شأنه .

(ج) ينتهى من ذلك إلى توضيح القدرة الإلهية ، وتحديد مفهومها ، وبذلك يجمع بين الدليل الحسى والعقلى ، ويزيد من تعميق مفهوم هذه القدرة ، حتى يتمثلها التلاميذ فى وضوح : ويدعم هذه الحقيقة بما يستطيع من نص قرآنى ، أو حديث نبوى ، أو أبيات شعرية ، أو كلمة خالدة ، أو غير ذلك مما يتسنى له .

ويتغير التقويم ، فيدور حول أسئلة منه لتلاميذه ، أو أسئلة منهم إليه ، أو أسئلة من بعضهم لبعض ، أو غير ذلك مما يطمئن به إلى أن هذه الحقيقة أصبحت جزءا من كيانهم ، وأن ذلك يقتضيهم مسلكا خاصاً نحو الله تعالى فى عبادته وطاعته وحمده والالتجاء إليه دون سواه وإذا كان الدرس نفسه بالمرحلة الثانوية حيث يرقى مستوى التفكير ويعتمد كثيراً على المجردات ، وينزع إلى الموازنة بين الأديان – تعمق الفكرة ويدق تناولها ، ويتغير الهدف شيئاً ما ، فيتركز فى : نفى كل شبهة أو شك يثيرها الملحدون حول قدرة الله ، وإقدار التلاميذ على مواجهة

التيار الالحادى عن وعى متفتح ويقين راسخ ، والتزام السلوك الدينى الإيجابى الذى يقتضيه هذا اليقين وتتغير الوسيلة فتعتمد على أدق الأدلة من الطبيعة ، وعلى ما يدل على كمال الخلق وكمال القدرة الإلهية فيه ، كارتباط الأجرام السماوية بقانون الجاذبية ، ومعجزات الذرة ، وجرى الإنسان وراء بصمات الصوت بعد بصمات اليد ، وما إلى ذلك مما تستخدم فيه الصورة ، أو الرسم ، أو الفانوس السحرى ، أو الفلم أو غيرها.

ويتغير العرض ، فيتجه إلى : توضيح الإبداع والكمال فيما يعرض له ، فى أسلوب علمى دقيق لما وراء النواحى التى استعرضها هو وتلاميذه من عظمة قدرته جل شأنه ، وعرض المذاهب التى تدعى أن العالم أوجدته الطبيعة ، وتسيره قوانينها ، أو ، أو جدته المصادفة ، أو التفاعلات الكيماوية ، ومناقشة هذه المذاهب ، لبيان فسادها وعجزها ، وصدور كل شىء عن القدرة الإلهية وحدها ، واستخدام المنهج القرآنى فى توجيه الأنظار إلى بدائع الكون ، والمنهج المنطقى الذى ساقه للاقناع بعظمة القدرة الإلهية ، وترك فرصة للاعتراض المهذب ، والمناقشة الحرة ، حتى لا يترك فى نفوسهم شائبة شك ، وتركيز الفكرة التى انتهت المناقشة إليها حول القدرة الإلهية ، ودعمها بمكن من نصوص . وكلمات دينية خالدة ، ومواقف إسلامية بعيدة فى دلالاتها وإيحاءتها ، وأخيراً يقوم فهمهم له بما يتأكد به أنه نجح نجاحاً تاماً فى إقناعهم ، وتعديل تفكيرهم ، وسلوكهم .

وفى دروس النصوص القرآنية والنبوية يحدد المدرس موضوع الدرس ، والهدف منه : فكريا ، وسلوكيا ، ولغويا ، كما يحدد الوسيلة أو الوسائل التعليمية التى يتسنى له بها أن يوضح الحقائق التى تعرض لها فى درسه ، وتستثير الشوق والانتباه إليه ، ثم يمضى فيه : فيهىء الأذهان له بأسئلة تمهد لفكرته ، أو مناقشة لمواقف من الحياة تتصل به ، أو لوحدة التى يرتبط بها إذا كان يدرس فى ظل وحدة

من وحـدات المنهج ، ويعرض النص عليهم ، ويدع لهم الفرصة لقراءته قراءة صامتة ، والتأمل فيه وفى فكرته العامة ، ثم يناقشهم بأسئلة تبين له مدى إفادتهم من قراءتهم الذاتية له ، وقدرتهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم . ويأخذ فى أدائه بخشوع وأناة ، على أن يقف بإنتهاء الفكرة ، ومع رعاية طاقة النفس ، وتمثيل المعنى فى غير تكلف ، وعلى أن يحوطه بهالة من القداسة فى خشوع الأداء وتاثيره . ويبيح بعض المربين أن يكون هذا الأداء من بعض التلاميذ الممتازين ، ولكن ذلك إن جاز فى غير النصوص الدينية فإنه لا يجوز فيها ، لأن جلال النص القرآنى أو النبوى ، والحرص على ألا يشوهه ما قـد يصدر عن التلاميذ من أخطاء - يقضيان بأن يكون الأداء من المدرس ولا بأس بتكراره إذا رأى ضرورة لذلك ، ويناقشه مناقشة لغوية ، ينتقل منها إلى المناقشة الفكرية ، التى توضح :

(ا) الأفـكار الجزئية وصلة بعضها ببعض .

(ب) ما وراءه من قيم ومثل ومبادىء .

(ج) ما يوجه إليه من سلوك فردى وإجتماعى ، وأثر هذا السلوك فى الحياة .

(د) مدى ارتباطه بالوحدة التى يندرج تحتها إذا كان مختاراً لدعم وحدة ما ومساندتها . ويضم إلى الجانب اللغوى فى الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية وفى المرحلة الثانوية مناقشة للنواحى التذوقية التى تبعث المتعة بالنص فى نفوس التلاميذ من ناحية ، وتزيد تمثلهم للفكرة من ناحية أخرى . ويحاكيه من ناحية على كشف الخطأ ، وليدفعهم إلى اليقظة والانتباه والمشاركة الإيجابية فى الدرس من ناحية أخرى . ويقوم فهمهم وتمثلهم اه باسئلة حول الفكرة ، والقيم والمثل المستوحاة منه ، والجوانب السلوكية ، والوسائل العملية لتنفيذها ، ثم يستكملون الحفظ فى المنزل . ويتابع أثره فى ميولهم وإتجاهاتهم وسلوكهم

بمختلف الوسائل التى تهيأ له . وتختلف هذه الدراسة : هدفا ، وأسلوبا ، وعمقا بإختلاف مستوى التلاميذ ومراحل نموهم ، وقدراتهم : اللغوية والفكرية والتذوقية .

وفى دروس العبادات يبرز الجانب العملى ، فى درس عن الحج أو عن بعض شعائره يوضح المدرس موضوع درسه ، وأهدافه الفكرية والسلوكية ، ووسائله التعليمية . ويجمل أن يكون ذلك فى موسم الحج حتى تقترن الدراسة بما يرى التلاميذ من إهتمامات الناس ، ويعيشون فيما تبثه الإذاعة المسموعة وتعرضه الإذاعة المرئية وتنشره الصحافة عن الحج ، ويتناول درسه : فيهيء أذهان تلاميذه له بما تموج به الحياة من حولهم عنه ، يعرض المواقف التى يريد تناولها موقفاً موقفاً وفى كل منها : يوضح الجانب النظرى مستعينا بما أعد له من وسائل، وهى متعددة منها : الصورة . الرسم . المصور الجغرافى التجسيدى وغير التجسيدى . الفلم ، ولا حرج أن يقوم بتمثيله إذا تسنى ذلك. ويقف بهم عند جزئيات الموقف : ليبين الحكمة من كل شعيرة ، وما ترمز إليه ، وما قد يرتبط بها من ذكريات تاريخية . ويتقبل مناقشة تلاميذه فيه ، ويوضح ما غمض عليهم منه ، ويعرض النصوص والقصص التى ترسخ حقائقه وكيفية القيام به فى أذهانهم ، وينتقل إلى غيره على هذا النمط . ويقوم درسه باسئلة عنه ، أو أداء بعض التلاميذ لشىء من شعائره . ويحرص فيما يقوم به من توضيح ، وما يسوق من نصوص وقصص ، وما يعرض له من ذكريات أن تتجسد فيه روح الحاج وأحاسيسه ، حتى يخرج من درسه وقد وعاه كل منهم ، وتاثر به ، وتمنى أن يحظى باداء هذه الفريضة .

وفى الدروس التى تعالج القيم الإسلامية ، كموقف الإسلام من الحرية ، والمساواة ، والتكافل الاقتصادى والكسب غير المشروع يمكن أن يبرز أسلوب المشكلات ، ففى مشكلة كالتكافل الاقتصادى يمضى

بعد تحديد أهدافه من درسه على النحو التالى : يستثير أذهان تلاميذه إلى المشكلة بما يدفعهم إليه من التفكير فى الملكية الفردية ولمن حق التصرف فيها ؟ ويتلقى إجاباتهم ، ويناقش من يذهبون إلى أنها حق خالص لصاحبها ، مبينا أن ذلك ليس مسلماً به فى كل حال ، وينتقل من حيرتهم المتعذرة إلى عرض مشكلة التكافل الاقتصادى مما يبدو فيها من التعارض بين حرية الفرد فى أن يتصرف فى ماله كما يشاء ، وحق المجتمع في أن يحد من هذه الحرية ، ويستولى على جزء من هذا المال ليرده على غير القادرين أو ليوجه فى الخير العام. وإذ ذاك يشعرون فعلا أنهم أمام مشكلة حقيقية ، تتطلب التفكير ، فيندفعون إلى المشاركة فيها ، والبحث عن حلول لها . ويشترك معهم فى تقديم الفروض الممكنه ، وهى لا تعدو أن تكون واحدا مما يلى:

(ا) مال الفرد ملك له لا لمجتمعة .

(ب) مالة ملك لمجتمعة لا له .

(ج) ماله ملك له ، ولمجتمعه حق فيه عند الضرورة . ويطالبهم بالفحص عن هذه الفروض ، وبيان المزايا والمساوى لكل منها ، واختيار أصلحها ، وهو الحل الصحيح ، والوضع الذى يسير عليه النظام الإسلامى .

وهنا مجال واسع للموازنه بينه وبين غيرة من النظم شرقية وغربية ، وبيان سموه عليها بإنسانيته ورعايته لخير الفرد والجماعة معا . يدعم الحل الصحيح بما يتسنى له من نصوص ، ومواقف ، وسير ، وكلمات لبعض الغربيين الذين يناصرون هـذه النظرة ، حتى يتثبت من أن الدرس قد أدى غايته فى الإقناع والتأثير ، ويقوم فهم التلاميذ له بما يلائم من أساليب ، ويدع لهم فترة حرة وكافية للمناقشه ، استيفاء ما قد يكون أغفل من وجهات النظر .

وفى السير يحدد المدرس موضوع درسه وأهدافه ووسائله ، ثم يمضى فيه على النحو التالى بعد استثارة الشوق والإنتباه وتهيئة الأذهان له . يقسم السيرة الذى اختارها تقسيما ، يجعل منها حلقات لكل حلقة مضمونها ، ويلاحظ أن يقف فيها عند موطن مثير ، يشد إنتباه التلميذ إلى ما بعده . ويلقى الحلقة ملاحظا : أن يكون الأداء واضحاً، معبرا عن المعانى ، سليما بعيدا عن الأخطاء ، مصحوبا بحركة خفيفة تساعد على توضيح الفكرة . فإذا وصل إلى موقف مثير أطال الأناة عنده ، وغذاه بما يستطيع أن يغذيه به من نص أو حكاية أو مثل أو كلمة ، وأفاض فى تصويره وتجسيد ما يوحى به ، حتّى تنطق من خلاله النواحى التى يريد إبرازها ، كالشجاعة الفذة ، أو الصلابة النادرة فى الحق ، أو التضحية التى يعجز عنها الكثيرون ، وينتهى منه إنتهاء مثيرا مشوقاً ، ويتيح للتلاميذ فرصة للتأمل فيه ، واجترار الذكريات حوله ، وتمثل ما بة من نواحى البطولة ، ومن المناقشة الحرة فى جوانبه وما غمض عليهم منها : لغويا أو فكريا أو سلوكيا. وينتقل إلى الحلقة الثانية على هذا النمط ، أخيرا يقوم درسه بوسائل مختلفة ، منها : (ا) أسئلة منه للطلاب أو منهم إليه أو من بعضهم لبعض . (ب) موازنة بين ما فيه من بطولات وما يموج به واقع بعض المجتمعات من مخالفات . (ج) تمثيل بعض المواقف . وتركيز الإتجاهات التى يفيدون منها فى حياتهم وفى سلوكهم . ومتابعتها فى تصرفاتهم بالمدرسة وغيرها أن أمكن .

ولعل الدارس بعد هذا الغرض يدرك — فى عمق — جلال وظيفة التربية الدينية ؛ وأثرها الإيجابى البناء فى الحياة الفردية والاجتماعية، وما ينبغى أن تكون عليه لتؤدى رسالتها على خير وجه ، وتنجح فيها النجاح المنشود .

الفصل الثانى عشر

تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تناولت الفصول السابقة من هذا الكتاب طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بها ، أى كلغة أولى . وفى هذا الفصل نتناول طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، أى كلغة ثانية أو أجنبية . ويتطلب ذلك أن نوضح الطرق بين عدة مصطلحات ومفاهيم خاصة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، كما يتطلب الحديث عن أسس تعليم هذه اللغة وطرق تدريس مهاراتها المختلفة ، ومناقشة بعض الجوانب التربوية الخاصة بالعملية التعليمية مثل القاء السؤال والتدريبات اللغوية والواجبات المنزلية والوسائل التعليمية . وأخيراً نتناول بعض أسس التقويم وأساليبه فى ميدان تعليم العربية كلغة أجنبية .

من هنا ، ينقسم هذا الفصل إلى سبعة أقسام رئيسية ويندرج تحت كل منها بعض العناوين الفرعية المرتبطة بها . أما الأقسام الرئيسية فهى : موقع اللغة العربية عالمياً ، مصطلحات ومفاهيم ، والأسس النفسية فى تعليم العربية كلغة ثانية ، وطرق تدريس المهارات اللغوية .

أولا – موقع اللغة العربية عالمياً

فى مقال نشرة فرجسون بدائرة المعارف البريطايية عن اللغة العربية قال : « ان اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها أو إلى مدى تأثيرها تعتبر إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء . كما ينبغى أن ينظر اليها كاحدى اللغات العظمى فى عالم اليوم » (١) .

---

(١) Ferguson, C. A. Arabic Language. Encfclopedi Br: .nic .. 1971 p.p. 182—185.

ويتجلى صدق هذه العبارة إذا نظرنا إلى اللغة العربية استراتيجيا ودينيا وتاريخياً ولغوياً . أما استراتيجياً فيتحدث العربية اليوم قرابة ١٢٠ مليون من العرب تمتد بلادهم على رقعة واسعة من المحيط إلى الخليج ، كما أن الأمة العربية بوزنها السياسى والاقتصادى اليوم تحظى بمكانة مهمة فى العالم كله ، وتلعب دوراً كبيراً فى توجيه أحداثه . من هنا كانت محط أنظار الآخرين ، ومثار اهتمامهم ، وملتقى أهدافهم .

ومن الناحية الدينية فقد اتخذ الإسلام من العربية لساناً له منذ أن نزل القرآن الكريم بها ، فقامت بينهما صلات لا تدفع ، وتوثقت أواصر لا تقطع ، وأصبحت العربية لغة تعبدية للمسلمين يفرضها هذا الدين أينما حل ، ويحملها معه حينما انتشر ، حتى لقد أصبح تعلمها وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم . أما تاريخياً فإن العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق ، عميقة الأثر ، ممتدة التاريخ . لقد نقلت إلى البشرية فى فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم فى مختلف العلوم الإنسانية أو التطبيقية ، كما حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفاتهم إلى العالم أجمع فى عصورة الوسطى وفى أكثر فتراته ظلاماً .

وأما لغويا فإن اللغة العربية بما تتمتع به من مزايا ، وما تنفرد به من خصائص سواء فى المفردات أو فى التراكيب ، أو فى القدرة على التعبير عن المعانى واستيفائها ، أو من حيث تأثيرها فى لغات أخرى كثيرة تستحق بكل المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحث الناس على تعليمها وتعلمها ، وأحب فى هذا المقام أن أذكر كلمة قالهـا رافائيل بتى فى كتابه عن اللغة العربية : «انى اشهد من خبرتى الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات التى أعرفها لغة تكاد تقترب من العربية سواء فى طاقتها البيانية ، أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك ، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها . وفى هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى»(١).

(١) Patai, R. : The Arab Mind. N.Y. Charles Scribner and Sons. 1976.

من هنا حظيت اللغة العربية بالاهتمام العالمى سواء على مستوى المؤسسات والمنظمات أو على مستوى المعاهد ومراكز البحث العلمى . فعلى مستوى المنظمات الدولية . اعترف بالعربية من بين اللغات الرسمية التى تستخدم فى الأمم المتحدة ، إذ أصـــدرت الجمعية العامة القرار التالى : « أن الجمعية للعامة :

إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام فى حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته .

وإذ تدرك أيضا أن اللغة العربية هى لغة تسعة عشر عضوا من أعضـــاء الأمم المتحدة ، وهى لغة عمل مقررة فى وكالات متخصصة مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة . ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة ؛ ومنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة العمل الدولية ، وهى كذلك لغة رسمية ولغة عمل فى منظمة الوحدة الأفريقية .

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولى أوسع نطاقا وتعزيز الوئام فى أعمال الأمم وفقا لما ورد فى ميثاق الأمم المتحدة .

وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من تاكيدات بأنها ستغطى ، بصورة جماعية ، النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى . تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة فى الجمعية العامة ولجانها الرئيسية ، والقيام بناء عليه بتعديل أحكام النظام الداخلى للجمعية العامة المتصلة بالموضوع » (١) .

أما على مستوى المعاهد التعليمية قد اتسع نطاق كل من تعليم وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية فى مختلف بقاع العالم خاصة فى العقدين الأخيرين ،

---

(١) قرار الأمم المتحدة رقم ٣١٩٠ (د-٢٨) فى الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦ ديسمبر ١٩٧٣ :

إن العربية هي اللغة الثانية التي يجرى تدريسها إجباريا في بعض البلاد الإسلامية في العالم مثل الباكستان وبعض الدول الإفريقية . كما أنها هي اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوربية . أما في الولايات المتحدة الأمريكية فلم تعد العربية ضمن اللغات التي توصف بأنها لغة مهملة وغريبة وصعبة وغير ذلك من الصفات التي يطلقونها على اللغات غير المألوفة لديهم . ان العربية اليوم تحتل مكانة لا بأس بها في كثير من جامعات الولايات المتحدة . بل إن عدداً كبيراً من المدارس للثانوية أدخلت العربية ضمن اللغات الحية التي يختار من بينها الطالب ، ومن أكثر الولايات التي تنتشر فيها هذه المدارس ولاية ميتشجان ، ونيوجرسي ، واللينوى ، ومينسوتا ، ونكساس ، ونيويورك .

وفي مصر تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها خاصة في السنوات الأخيرة . من هنا تعددت مراكز تعليم العربية كلغة أجنبية .

وهنا تثار عدة أسئلة : ما المقصود بتعلم لغة أجنبية ؟ وما المستوى المنشود في تعليم العربية لغير الناطقين بها ؟ وما الفرق بين تعلم العربيـة كلغة أم وكلغة أجنبية ؟ إلى غير ذلك من أسئلة تتناول هذه الألفاظ والمصطلحات في هذا الميدان .

ثانياً ـ مصطلحات ومفاهيم

ينبغي في البداية أن نوضح المقصود بمصطلحات معينة يحدث الخلط بينها ، كما يعتبر فهمها شرطاً ضروريا لمتابعة ما يردفى هذا الفصل من أفكار وما فيه من مفاهيم . وفيما يلى شرح موجز لهذه المصطلحات :

١ ـ المقصود بتعلم لغة أجنبية :

ان تعلم لغة أجنبية يعني أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم ، أي قادراً على

فهم رموزها عندما يستمع اليها ، ومتمكنا من ممارستها كلاماوقراءةوكتابة. وبعبارة أخرى نقول أن تعلم اللغة يتم على مستويين : أولهما استقبال هذه اللغة وثانيهما توظيف هذه اللغة . وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول : أن المتعلم الجيد للعربية كلغة أجنبية هو ذلك الذى يصل ، بعد جهد يبذله فى تعلم هذه للغة إلى المستوى الذى يمكنه من :

(أ) إلف الأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها جية فى ذاكرته . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أنيكون الدارس ذا قدرة على تعرف التميز الصوتى كما يسميها كارول القـــدرة على الرموز الصوتية (١) .

(ب) فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها والعلاقات التى تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة .ويتطلب الوصول إلىهذاالمستوى أن يكون الدارس قادراً على فهم الوظائف المختلفةللتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينهاكما يسميهاكارول بالحساسية النحوية (٢) .

يجب استقراء القواعد العامة التى تحكم التعبير اللغوى ، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة ، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة . إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد فضلا عن تعدد مستويات هذا الإستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر . ومتعلم اللغة العربية الجيد هو الذى يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوى . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعا بالقدرة على التعليل الاستقرائى عنه كارول (٣) .

---

(١) Carroll, P. B. : «Characteristics of Successful Second Language Learners, in M. Burt et al (eds) « Viewpoints on English as a Second language» N.Y., Regents Publishing Company Inc. 1977.

(٢) ·Ibid.

(٣) Ibid.

(د) إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي ، أى أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها ، وأن يستخدمها استخداماواعيا بالشكل الذى يستخدمها . ان تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعنى مجرد حفظ المفردات وشكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومترنها . إن الإطار الثقافي للغة العربية أمر ينبغي أن يعى الدارس أبعاده . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوى ومحتواه الثقافى . وهذا ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى .

وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لا يعنى أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعى كبير بتراكيبها فحسب ، وإنما يعنى القدرة على استخدام هذا كله استخداماً إيجابياً فى مواقف الحياة التى يتعرض الدارس لها فى لقائه بمتحدثى العربية أو فى اتصاله بثقافتهم . ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعى والتلقائى لعناصر اللغة فهما وإفهاما ، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة أجنبية ، يعبر كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة فى استخدامها. أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال .

٢ ـ الكفاءة اللغوية وكفاءة الاتصال :

هناك فرق فى تعليم اللغات بين مفهومين ، يمثل كل منهما هدفاً تتوخاه برامج تعليم اللغات الأجنبية . أولهما يطلق عليه اسم « الكفاءة اللغوية » (١) ويقصد به تزويد الدارسين الأجانب بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التى تضبطها وتحكم ظواهرها ، والخصائص

---

(١) الكفاءة اللغوية يقابلها بالانجليزية Linguistic Competency

أما كفاءة الاتصال فيقابلها بالانجليزية Communicative Competency

التى تتميز بها مكوناتها ، أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم . وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لتعلم اللغة مؤداة أن أقدر الناس على التعامل باللغة وإنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها ، ويدخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها ، فضلا عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف .

وثانى هذين المفهومين يطلق عليه اسم « كفاءة الاتصال » ويقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التى تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثى اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التى نشأت هذه اللغة فيها . وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لوظيفة اللغة مؤداه أن اللغة ظاهرة إنسانية ابتكرها البشر لتحقيق الاتصال بين البشر بعضهم ببعض . من هنا ينبغى أن يستهدف تعليم العربية ، كلغة أجنبية وعلى سبيل المثال تمكن الدارس من توظيف هذه اللغة فى مواقف إتصالية حية وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها .

٣ ــ الفرق بين اللغة الأم واللغة القومية :

يشيع فى بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحات بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغى الإشارة إليها . يقصد باللغة الأم أول لغة يتلقاها الطفل فى بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به . ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم بنسبة إلى المصادر الأول الذى يتلقى الطفل فيه اللغة ، وإدراكاً للعلاقة الخاصة والوثيقة التى تربط الوليد الإنسانى بأمه كأول كائن يتصل به . أما اللغة القومية فهى تلك اللغة التى ينص عليها فى الدستور والتى يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغات الأم وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده ، فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود . ومثل هذه المجتمعات فى

عالمنا المعاصر كثيرة ، منها الهند والاتحاد السوفيتى وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة فى أفريقيا (١) .

فى الهند مثلا ، تتحدث كل ولاية من ولاياتها لغة خاصة بها ، ومن هنا اتخذت الهند لها لغتين ، لغة قومية توحد بين أفرادها وهى الهندية ولغة رسمية تقضى بها الشئون وهى الانجليزية .

والوضع فى الاتحاد السوفيتى كذلك يفرض وجود لغتين ، إحداهما تلك التى تشيع فى كل جمهورية من جمهورياته ، وثانيتهما تلك التى تربط بين الأفراد من مختلف الجمهوريات وهى الروسية التى يعتبر تعلمها إجبارياً فى مراحل التعليم المختلفة .

المهم فى هذا الأمر أن تدرك الفرق بين لغتين : لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به ، ويشبع عن طريقها حاجاته المتباينة ، وهذه هى اللغة الأم ، وبين لغة أخرى يتعلمها على المستوى الوطنى لتحقيق الاتصال بينه وبين بنى جنسه فى وطنه الكبير وهذه هى اللغة القومية وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمى مع أجهزة الدولة كالانجليزية فى الهند .

ومن أجل تحاشى اللبس بين هذة اللغات يسود اتجاه بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية إلى تسمية اللغة الأم باللغة الأولى ، وإلى تسمية اللغة التى يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية ، وسوف نلتزم هنا بهذه التسمية .

---

(١) اللغة الأم ويقابلها فى الانجليزية Mother Native Language
واللغة القومية يقابلها National Language واللغة الأولى First Language
واللغة الثانية Second Language

٤ ـ الفرق بين اكتساب اللغة الأولى والثانية :

يقصد باكتساب اللغة هنا مجموع العمليات النفسية والتربوية التى تسهم فى تنمية قدرة الطالب على ممارسة المهارات اللغوية المختلفة طبقاً لمستوى معين من الأداء . وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسين : أولهما يتعلق بالجوانب النفسية الخاصة بالدارس أى عملية التعلم ، وثانيهما يتعلق بالجوانب التربوية الخاصة بالمعلم أى عملية التعليم .

ويستلزم الحديث عن الفروق بين اكتساب العربية كلغة أولى وبين اكتسابها كلغة ثانية أن نتناول بإيجاز الحديث عن سيكلوجية تعلم اللغة الأولى ، والنمط الشائع فى تعلم اللغة الثانية ، وأوجه الشبه بين تعلم اللغتين ، وأوجه الخلاف بين تعلم اللغتين ، وأهم الفروق بين تعليم اللغتين .

(أ) سيكلوجية تعلم اللغة الأولى : يجتاز الطفل فى تعلمه للغة مراحل معينة تجمع معظم دراسات علم نفس النمو على أنها أربع مراحل (١) ، المرحلة الأولى وتسمى بمرحلة ما قبل اللغة ، وتعرف باسم مرحلة الصياح أو الصراخ ، وتمتد من مولد الطفل حتى بلوغه الأسبوع الثالث . وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى صرخة الميلاد ، ثم تتنوع صرخات الطفل بعد ذلك لترتبط بنتائجها .

والمرحلة الثانية من مراحل نمو اللغة عند الطفل تسمى بمرحلة التقليد . ، وتمتد إلى السنة الأولى من عمر الطفل . والمناغاة لا تخرج عن كونها مجموعة أصوات يخرجها الطفل وهو فى حالة ارتياح وشبع . وتنقسم هذه المناغاة إلى نوعين يمثل كل منهما مرحلة ما . هاتان المرحلتان هما مرحلة المناغاة العشوائية ومرحلة المناغاة التجريبية . وتتنوع أصوات الطفل فى هذه المرحلة تنوعا كبيراً . ويبلغ تعدد أصوات الطفل فى الخمسة عشر شهراً الأولى من حياته درجة تمكنه من نطق

---

(١) سيد غنيم : اللغة والتفكير عند الطفل . عالم الفكر . المجلد الثانى ، العدد الأول أبريل ـ يونية . ١٩٧١ . ص ص . ١٠٢ ـ ١١٠ .

أى صوت وتعلم أية لغة يتعرض الطفل لها . ويقدر الباحثون هذه الأصوات التى يخرجها الطفل فى هذه المرحلة بمائتى نوع (١) . وليس ثمة لغة تستعمل هذا العدد كله من الأصوات . والعبرة التى تخرج بها من هذا هى أن الطفل بفضل المرونة العظيمة التى يتصف بها جهاز النطق عنده يستطيع إخراج عدد كبير من الأصوات وما عليه إلا أنه ينتقى من بين ما يسمعه من هذه الأصوات ما يصلح لبناء لغة أهله . والتلقائية التى تتميز بها إستجابة الطفل لأصوات يسمعها أو إخراجه لأصوات يرتاح اليها هى نوع من اللعب اللفظى الذى يمارس فيه لغة من حوله ، والذى يتدرب من خلاله على إنتاج أصواتها ونطق كلماتها .

والمرحلة الثالثة وتسمى بمرحلة المناغاة ، وتمتد حتى حوالى نهاية السنة. ويسير تقليد الطفل للغة الكبار فى هذه المرحلة على أساليب خاصة بعضها يتعلق بالأصوات وبعضها يتعلق بالدلالة ، وأهم ما يمكن تسجيله بخصوص هذه المرحلة أنه يكون التقليد فى بدايته غير محكم . فالطفل يحاكى ما يسمعه محاكاة خاطئة فى بداية الأمر ولا يزال يصلح من نطقه شيئا فشيئا حتى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار . ان الاستجابات اللغوية للطفل فى هذه المرحلة تشبه إلى حد كبير مجموعة من الفروض التى يطرحها والتى يعمل على تعديلها كلما تلقى ممن حوله استجابات بشأنها . وتتنوع أشكال التقليد اللغوى عند الطفل فى هذه المرحلة . وقد أشار دكرولى إلى أربعة أنواع منها ، هى : تقليد تلقائى أو تقليد إرادى ، وتقليد مع فهم أو تقليد بدون فهم ، وتقليد عاجل أو تقليد مرجأ ، وتقليد دقيق أو تقليد غير دقيق (٢) .

---

(١) عبد العزيز القوصى وآخرون . اللغة والفكر ، القاهرة : المطبعة الأميرية . ١٩٤٨ ص ص ١ - ٣٠ .

(٢) نقلا من سيد غنيم فى المرجع السابق .

أما المرحلة الرابعة من مراحل نمو اللغة عند الطفل فتسمى بمرحلة فهم اللغة الحقيقية . والطفل لا يصل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستخدم فيه أجهزة النطق المختلفة ، ويجرب فيها أنواعا من الأصوات متباينة حتى تثبت عنده لهذه الأصوات دلالات وللكلمات معانى ، فيفهم للغة معنى ويدرك لها فى حياته وظيفة . ويلاحظ أن الطفل غالبا ما يصل إلى فهم الكلمات المنطوقة أمامه قبل أن يقدر هو نفسه على استعمالها. ويبدأ المحصول اللغوى لدى الطفل بطيئا نسبيا ثم يضطرد هذا المحصول فى الزيادة حتى يصل الطفل فى سن السادسة أو السابعة إلى مرحلة الاستقرار اللغوى ، والتى تستقر فيها لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة (١) .

من هذا العرض لمراحل النمو اللغوى عند الطفل يمكن تسجيل الملاحظات الآتية على عمليات اكتساب اللغة الأولى عند الإنسان :

١ ــ ان اللغة الأولى يكتسبها جميع أفراد المجتمع ، إلا فى حالات شاذة بسهولة ويسر .

٢ ــ يكتسب الإنسان لغته الأولى بشكل تلقائى لا يلعب فيه التعليم الرسمى المقصود دوراً إلا فى مراحل متأخرة .

٣ ــ يكتسب الإنسان لغته الأولى فى إطار موقف إجتماعى أى نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به .

٤ ــ تتحدد دلالات الأصوات التى يصدرها الطفل أو يسمعها بنوع الاستجابات .

٥ ــ يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية فى اكتساب اللغة الأولى . ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها : صحة النموذج الذى يقلده الطفل ومدى

---

(١) على عبد الواحد وافى . علم اللغة . الطبعة السابعة . دار نهضة مصر للطبع والنشر : القاهرة . ١٩٧٣ . ص ١٥٠ .

مطابقة التقليد لهذا النموذج ، وتتوقف هذه المطابقةعلى عوامل منها مايتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجيا ، ونفسيا ، ولغويا ، ومنها مايتعلق بالبيئة المحيطة وإمكانياتها .

٦ ــ ان اكتساب اللغة أمر يستغرق وقتا طويلا . . انها عملية لا تتم بين يوم وليلة ، بل لا تتجاوز فى القول أن ذكرنا أنها عملية مستمرة تستغرق حياة الإنسان كلها .

(ب) النمط الشائع فى تعلم اللغة الثانية :

ينبغى أن نسجل هنا أننا لا نتحدث فى هذا القسم عن سيكلوجية تعلم اللغة الثانية فهذا مجاله فى كتب علم النفس اللغوى ، وإنما نقتصر هنا على الإشارة إلى الأسلوب الذى يتم به عادة تعلم لغة ثانية أى أجنبية .

يبدأ الدارس تعلمه للغة الأجنبية عادة بعد أن يكون قد تخطى مرحلة الطفولة ، ولا يدفعه فى ذلك سوى واحد من أمرين : أما تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها ، وأما تلبية لغرض وظيفى أو إشباعا لحاجة . وتعلم هذه اللغة غالبا ما يحدث فى مجتمع غير مجتمع متحدثيها ، ويقتصر الأمر فيه على ساعات يتلقاها الدارس فى هذا الفصل ليواجه قبل ذلك قوما لا يتحدثون هذه اللغة ويمارس نشاطا ليس بينه وبين ما أنفق فيه ساعات الصباح صلة .

هذا كما سبق القول هو النمط الشائع لتعلم لغة أجنبية ، ولعلنا بذلك نستثنى حالتين من حالات تعلم اللغات الأجنبية : أولاهما حالة طفل ذى والدين يتحدثان لغتين مختلفتين ، مما يفرض عليه تعلم هاتين اللغتين فى آن واحد ، والقول نفسه يصدق على الطفل الذى يولد فى مجتمع يتحدث الناس فيه لغتين مثل كندا أو بعض الولايات الأمريكية ، والطفل فى هذه الحالات يسمى ثنائى اللغة وسوف يرد بالتفصيل حديث عن الفرق بين تعلم

اللغة الأجنبية وبين الثنائية اللغوية ، وأما الحالة الثانية فهى حالة دارس يتعلم لغة أجنبية فى البلد الذى يتحدثها ، كالأمريكى الذى يتعلم اللغة العربية فى القاهرة . وسوف يرد أيضا حديث عن الفرق بين تعلم اللغة الأجنبية واللغة الثانية مما له صلة وثيقة بالحالة السابقة (١) .

(حـ) أوجه الشبه بين تعلم اللغتين :

فى ضوء العرض السابق لكل من سيكلوجية تعلم اللغة الأولى والنمط الشائع فى تعلم اللغة الثانية يتضح لنا أن بينهما من نقاط الالتقاء الكثير . ومن أهم هذه النقاط ما يلى :

١ — الممارسة : ينبغى فى تعلم اللغة أية لغة أن تمارس ، ولنلاحظ الطفل فى مراحله الأولى لتعلم اللغة أنه يكرر ما يسمعه مرات ومرات ، ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات ، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حينما يستلزم اتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة . ان تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات ، ويمر تعلم اللغة بما يمر به تكوين أية عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها ويصعب بعد ذلك تغييرها . الممارسة اذن شرط رئيسى لتعلم اللغة أولى أو ثانية .

٢ — التقليد : أن المحاكاة كما وضح سابقا تلعب دورا كبيرا فى اتقان الطفل للغة أهله ، أن الأصوات التى ينطقها والكلمات التى يرددها هى مما يسمعه حوله وبالطريقة التى يسمعها بها . والأمر نفسه يصدق فى تعلم اللغة الثانية ، إذ يحاكى الانسان الأنماط التى يسمعها ويقتدى بالنماذج التى تحيط به ، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوى الذى يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها .

٣ — الفهم : يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله ، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، أنه يفهم من

---

(١) الثنائية اللغوية Bilingualism

الكلمات والتعبيرات أكثر مما يستطيع أن يستخدمه منها . أن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعقد مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع، وجدير بالذكر أن هذه المهارات ليست مما يمكن اكتسابه بسهولة ويسر مثلما تكتسب مهارة الأستماع وفهم ما يستمع إليه .

٤ — ترتيب المهارات اللغوية : نستطيع أن نخرج من العرض السابق لسيكاوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهى أن الاستماع كمهارة لغوية تأتى قبل أية مهارة أخرى . أن الطفل يستمع أولا ثم يحاكى ما يستمعه ، كذلك الشأن فى التعبير اللغوى حيث تبدأ مراحله عند الطفل بفهم ما يسمعه ثم نطق هذا الذى يسمعه سواء فى شكل كلمات مفردة ، أو جمل متكاملة ، والأمر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانية . أن أول أشكال الاتصال اللغوى ، كما ينبغى ، بينه وبين متحدثى هذه اللغة إنما يتم عن طريق السماع ، وقد يفهم مما يسمعه قليلا فى أول الأمر إلا أنه بمرور الوقت وبكثرة المران والممارسة يزداد قدر ما يفهمه من هذا الذى يستمع إليه . وتأتى بعد مرحلة الاستماع مرحلة الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات ، ويتكلم بما يفهمه من عبارات . وليس معنى هذا أن الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع . ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه ولا يتكلم إلا بما يفهمه . الاستماع اذن مهارة تسبق الكلام ، والكلام يسبق القراءة ، والقراءة تسبق الكتابة .

٥ — تعلم النحو : يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التى يستخدمها أهله بها . أن للغة نظاما ومنطقا . والطفل عندما يتعلم اللغة لا يعى من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون دراية بأساسه أو علم بأصوله . أن الطفل العربى عندما يقول على سبيل المثال : « أكلت البرتقال » لا يعنيه من أمر هذه الجملة أن يكون « أكل » فعلا ماضيا وأن تكون « التاء » فاعلا ، وأن تكون « البرتقال » مفعولا به . هذا أمر يتعلمه فى مراحل تالية من مراحل نموه اللغوى . أن الطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظاما ويتعلم

منطقها . والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن نصدمه فى أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها ! من هنا وجب التركيز فى بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبت فى أذهانهم وتراكيبها . وهنا ينبغى التنبيه إلى ضرورة أن تكون هذه الأنماط أو النماذج من الصحة بحيث لا تثبت تركيبا لغويا خاطئا عند الدارس . أن من الحقائق التى ثبتت صحتها فى ميدان تعلم اللغات أن تعليم الجديد الصحيح أيسر بكثير من محو القديم الخاطىء . تعليم النحو إذن يتم فى المراحل الأولى عن طريق غير مباشر حتى إذا وصل الدارس إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة العربية قدمنا له الأساس النحوى وراء الأنماط والنماذج التى سبق أن تعلمها .

مجمل القول أن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأولى فى عدة أمور منها الممارسة والتقليد والتكرار ومستوى الفهم والتذكر والبدء بالاستماع وتعلم القواعد النحوية ، وتكوين الارتباطات فى عقل الدارس فضلا عن عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز .

وهنا ينبغى التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن ، وهو أن تعلم اللغة الثانية صورة أخرى من صور تعلم اللغة الأولى ، وأننا نتبع فى تعلم اللغتين خطوات مماثلة أو أسلوبا واحداً ، ذلك لأن بين تعلم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل وما يستحق منا الإشارة إليه

(د) أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين :

بالرغم من وجود أوجه شبه كثيرة بين العمليات النفسية والتربوية المتضمنة فى تعليم اللغتين الأولى والثانية أو كما يعبر عنهما اللغتين الأم والأجنبية ، إلا أن بينهما من أوجه الخلاف ما ينبغى الحديث عنه . وسوف نتناول هنا الجانب الأول من هذه القضية والخاص بتعلم اللغتين مرجئين الحديث

عن الجانب الثانى منها والخاص بتعليم هاتين اللغتين . ومن أهم أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ما يلى :

١ ـ اختلاف الدوافع : تعلم اللغة الأولى أمر حيوى فى حياة الكائن البشرى ، حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه وتعرف الظروف التى يمر بها فى الرضا والغضب والصحة والمرض وغير ذلك من حالات لايمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها ، أن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها وتعرف دلالاتها بالطريقة التى ألف الأطفال التعبيرية بها . الدوافع التى تدفع الأطفال إلى تعلم لغة المحيطين هم إذن ، دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلبا لاغنى عنه وأمراً يتوقف على اتقانه إشباع الحاجات وتحقيق أقصى الهدف .

هذا فى الوقت الذى ينطلق متعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية ، مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها . وتتنوع هذه الحاجات والأغراض من ثقافية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجتماعية إلى غير ذلك من دوافع . أن وظيفة اللغة بالنسبة للأجنبى الذى يتعلم العربية تختلف إلى حد كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربى ، كما أن أهميتها بالنسبة إلى كل منهما متباينة . أنها للطفل العربى ذات أهمية استراتيجية لا مندوحة عنها فى حياته ، وهى بالنسبة للأجنبى ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لايخسر من الجهل بها .

ـ اختلاف البيئة : يتعلم الطفل اللغة فى البيئة التى تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها ، يتلقى منهم المفردات الكثيرة ، ويتعلم التراكيب الصحيحة ، ويدرك المفاهيم الدقيقة ، هذا فى الوقت الذى تحرم فيه الأجنبى عادة من العيش فى هذه البيئة . أن الشائع فى االغات الأجنبية هو تدريسها فى بيئات غير بيئاتها ، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسية . أن الأمريكى الذى يتعلم العربية على سبيل المثال فى واشنطون إنما يتعلمها فى مجتمع لايستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوبا للاتصال ومن ثم يقتصر

تعلمه لهذه اللغة على سويعات يقضيها فى معهده العلمى حتى إذا انصرف تحدث غيرها .

٣ — اختلاف الوقت : يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ، ذلك هو اختلاف الوقت المتاح لتعلم كل منهما . أن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله ، لايفقد كثيراً إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها فهو على ثقة من أنه سوف يسمعها مرة بل مرات اللغة مهارة وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذى يتاح لممارستها . والأجنبى عادة يتعلم العربية فى مدرسة لعدد محدود من الحصص وفى ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية.

٤ — مواقف التعلم : سبقت الإشارة إلى أن الطفل عن طريق اللعب اللفظى يستطيع ممارسة إنماط جديدة من اللغة ومن ثم يتعلمها . أن مما يساعد الطفل على تعلم اللغة ممارسته لها فى مواقف متباينة فى طبيعتها . فهى جادة تارة ، وهازلة أخرى . أن الطفل يلعب باللغة سواء كان فى وحدة أو فى صحبة ، بينما تحرم الأجنبى من هذه الفرص التى ينطلق فيها مستخدما اللغة فى مواقف اللعب أن الأجنبى وهو يتعلم العربية إنما يتعلم منها ما يتناسب مع جدية المواقف وعمق الأهداف أنه يتعلم من العربية ما يمكنه من مزاولة نشاط تجارى أو اتصال بتراث ثقافى أو ممارسة لشعائر دينية إلى غـــير ذلك من أهداف .

٥ — المحتوى اللغوى : يتعرض الطفل فى حياته لمواقف لا ضابط لها ولا تحكم فيها ولا تخطيط . فهو تارة فى موقف رضا وتارة أخرى فى موقف غضب وتارة ثالثة فى موقف تعجب وتارة رابعة فى موقف استفهام ، فضلا عن مواقف أخرى يحتاج فيها إلى طعام أو شراب أو أخراج. وتتطلب مواجة كل هذه المواقف مضامين لغوية مختلفة سواء فى مفرداتها أو فى تراكيبها أو فى المفاهيم المرتبطة بها . ولاشك أن التعدد فى المواقف الحيوية يفرض تنوعا فى المحتوى اللغوى ومن شأن هذا التنوع أثراء لغة

الطفل وتوسيع دائرتها وتعميق دلالات الألفاظ فيها . هذا فى الوقت الذى يفرض فيه على الأجنبى المحتوى على فترات متفاوتة اصطلح على تسميتها بالمستويات . ومما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوى الذى يشتمل عليه أى كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوى الذى يتعرض الطفل له وهو يتعلم لغة الأم .

٦ ــ التداخل اللغوى : من أهم أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ما نسميه بالتداخل اللغوى أن الطفل وهو يتعلم لغته الأولى إنما يتعلمها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب . وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية . أنه يتعلمها فى الوقت الذى يكون قد رسخت فى ذهنه للغة إنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات فى ممارستها ، ولاشك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى . وهذه المشكلات اللغوية هى ما نسميه بالتداخلات اللغوية . وهى مما لايعوق تعلم اللغة الأولى فى الوقت الذى تعوق فيه تعلم اللغة الثانية(١) .

من أجل هذا كله نلاحظ أن تعلم اللغة الأولى عملية تتم فى وقت أقصر وبطريقة أيسر ، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية .

واختلاف العمليات النفسية المتضمنة فى تعلم اللغتين الأولى والثانية يفرض بلا شك اختلاف الأساليب التربوية فى تعليمها . من هنا لم يكن بد من أن نشير إلى أهم الفروق بين تعليم اللغتين .

(هـ) أهم الفروق بين اللغتين :

من أهم الفروق بين تعليم اللغتين الأولى والثانية ما يلى :

١ ــ الأهداف التربوية : لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة ، هى داخلية فى لغة وخارجية فى أخرى . وهى استراتيجية فى لغة وثانوية فى

---

(١) التداخل اللغوى يقابله بالانجليزية Language Interference

أخرى يصبح من اللازم أن تختلف أهداف تعلم اللغتين . أن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التى تستهدف أكساب الطفل مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره ، فإذا ما دخل مدرسته أخذ تعليم اللغة العربية أهدافا أخرى لعل من أهمها تثبيت الإنماط اللغوية الصحيحة التى تعلمها . وتصحيح مسار الخاطىء فيها ، خاصة واننا نعانى من مشكلة ازدواجية اللغة أى العامية والفصحى ، ومن هذه الأهداف أيضاً خلق الصلة بين الطفل وبين الكلمة المطبوعة ، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وإنماط لم يسبق له التعرض لها . وتعريفه خصائص لغته ومميزاتها . وأثراء مفرداته فيها . وزيادة ثقافته عنها وعما يرتبط بها من مفاهيم .

هذه الأهداف المختلفة تمثل المحاور الرئيسية لثلاثة أنواع من تعلم اللغات (١) . أولها يسمى بالتعليم المعيارى للغة ، ويهدف هذا النوع من التعليم دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل . أن لم يكن أبعاد . أشكال التداخل بينها وبين الإنماط اللغوية الصحيحة ، أو ما ينبغى أن يتعلمه الفرد . ويظهر هذا جليا فى تصحيح نطق المفردات ، وكذلك التراكيب العاميةالتى تخالف فى كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقا أو كتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة.

وثانى هذين النوعين من تعلم اللغات هو ما يسمى بالتعليم المنتج للغة ويستهدف هذا النوع من التعليم أكساب للفرد أنماطا حديثة من اللغةوتدريبه

---

(١) Holliday, M. A. (et al.), «The Linguistic Sciences and Language Teaching». London, The English Language Book Society and Longman Group. Ltd. 1975. p.p. 223—251.

التعلم المعيارى للغة يقابله بالانجليزية Prespective Lang. Teaching

والتعليم المنتج للغة يقابله بالانجليزية Productive Lang. Teaching

والتعلم الوصفى للغة يقابله Descriptive Lang. Teaching

على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد ، وتعليمه مفردات لم تكن فى قاموسه اللغوى . ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامى بالفصحى . وإنما الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر ، وزيادة ثروته منها ، أصواتا ومفردات وتراكيب فضلا عن مفاهيم الكلمات ودلالاتها .

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات هو مايسمى بالتعليم الوصفى للغة ويستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات . أن الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو أن يقف الفرد على القوانين الأساسية التى تحكم نظام اللغة وأساليب التعبير عنها .

لهذه الأنواع المختلفة من تعليم اللغات تطبيقاتها على تعليم اللغةالعربية لغير الناطقين بها فالتعليم المعيارى يستهدف إحلال أنماط لغوية محل أخرى وإبدال أصوات بأصوات . أن التداخل اللغوى من المشكلات التى سبق الحديث عنها . ولعل التعليم المعيارى يتصدى لمثل هذه المشكلة بالدراسة والعلاج حيث يتوخى تثبيت أنماط اللغة المستهدفة فى مقابل ما رسخ فى ذهنه من إنماط اللغة الأولى . أما التعليم المنتج فيمثل محور الاهتمام وأساس العمل والنشاط فى طرق تعليم اللغات الأجنبية . أننا ونحن نعلم العربيةلغير الناطقين بها إنما نقدمهم إلى أصوات لا ألفة لهم بها ، ومفردات لا معرفه لهم بها ، وأبنية لغوية لا عهد لهم بها . الكثير من اللغة العربية يعتبر جديداً على متحدثى اللغات الأوربية على سبيل المثال . ومن هنا يتوخى هذا النوع من التعليم أن ندربهم على إنتاج أصوات ونطق كلمات وأكتساب إنماط وممارسة أشكال من التعبير اللغوى جديدة عليهم . وأخيراً نجد التعليم الوصفى ، وتظهر أهميته والحاجه إليه فى مراحل متقدمة من تعلم العربية لغير الناطقين بها . أن الهدف من التعليم الوصفى كما سبق القول هو تعريف الدارس

بقوانين اللغة وما يحكم عناصرها من نظام حتى يمكن ممارستها بشكل وعلى وجه أمثل . ويرى أن يتأخر تعليم الدارس هذه القوانين وتعريفه بهذا النظام ممثلا فى ترتيب الحروف وأشكال المفردات وقواعد اللغة إلى مرحلة تالية يكون قد مارس فى سابقتها أصوات اللغة العربية وأكتسب مفرداتها وتعلم تراكيبها .

من العرض السابق يتضح لنا أن أهداف تعليم العربية كلغة أولى (للناطقين بها) تختلف عن أهداف تعليمها كلغة ثانية (لغير الناطقين بها).

٢ – طريقة التدريس : يستلزم اختلاف الأهداف اختلافا فى طريقة التدريس فإذا كان الطفل يتعلم لغة أهله بشكل تلقائى يستجيب فيه للمؤثرات اللغوية من حوله : فالأجنبي يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود وفى أوقات محدودة وبأسلوب يختلف فى كثير من الأمور عن أسلوب تعليمها للطفل . الطفل العربى يتعلم لغته بشكلى غير رسمى ؛ والأجنبى يتعلمها بشكل رسمى منظم . ليس هذا فقط بل أن المهارات اللغوية تقدم لغير الناطقين بالعربية بطريقة تختلف عن تلك التى تقدم للناطقين بهذه اللغة . وسوف يرد حديث تفصيلى عن الفرق فى تدريس المهارات اللغوية بين تدريسها للناطقين بها وتدريسها لغير الناطقين بها .

وجدير بالذكر أن المحتوى اللغوى ، والكتاب المقرر ، والوسائل المعينة وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية تختلف فى أهدافها ووظائفها ومكوناتها من لغة إلى أخرى ، فهى فى تعليم العربية كلغة أولى غيرها فى تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ – تدريس الثقافة : أن الطفل العربى وهو يتعلم لغة أهله لايكتسب مهاراتها اللغوية فقط وإنما يعيش أيضاً ثقافتهم . وهو معايشته للثقافة إنما يتشربها من غير جهد مقصود إلا فى حالات قليلة . أنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التى يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد . وهو فى

ذلك كله يتلقى الأشياء من أصولها ويتعرف الثقافة من مصادرها دون وسيط تعليمى أو موقف مصطنع . والأجنبي الذى يتعلم العربية يحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة . أن النمط الشائع فى أكتساب اللغة الثانية كما سبق القول هو تعلم هذه اللغة فى مجتمع غير مجتمعها وفى بيئة غير بيئتها ، وفى ثقافة غريبة عنها . وهذا يستلزم من معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ماينقل إلى أبناء هذه المجتمعات ثقافة هذه اللغة . والوسائل والأساليب التى يتم بواسطتها تدريس الثقافة العربية فى المجتمعات غير العربية هى فى أغلب الأحيان صناعة متكلفة . وهى بلا شك تختلف هدفا وطريقة وتأثيراً عما هو طبيعى تلقائى .

٥ — الفرق بين العربية كلغة أجنبية وكلغة ثانية .

يلزمنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية أن نؤكد حقيقتين مهمتين . الأولى أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً فى تعليم العربية سواء كانت لغة أجنبية أو لغة ثانية .منها أهداف تعليمها ومنها الوسط الثقافى ومنها بعض المتغيرات الشخصية كالإتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة الدقيقة بين اللغتين أمراً غير يسير .

والثانية أن لكل بلد من البلاد التى تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفا تاريخية ولغوية وسياسية وثقافية خاصة تفرض نفسها على تعليم اللغة العربية فيها ، سواء من حيث الدوافع أو الأهداف أو الطريقة . فيتعليم العربية فى جنوب السودان تختلف عن تعليمها فى بلد كالجزائر عقب استقلالها . ويختلف تعليمها فى هذين البلدين عن تعليمها فى بلد كالقاهرة ، ويختلف تعليمها فى هذه البلاد كلها عن تعلمها فى بلد كالولايات المتحدة الأمريكية . وهكذا .

من هنا يصعب رسم خط فاصل وواضح للفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية . ومع ذلك سوف نعرض فيما يلى بعض المحاولات العلمية التى قدمها باحثون وكتاب للتفرقة بين المفهومين :

١ — يرى بعضهم أن الفيصل فى التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذى تدرس فيه اللغة(١) . فالفرنسية مثلا فى منطقة الفلمنك فى بلجيكا تعتبر لغة ثانية ، بينما تعتبر الفرنسية فى انجلترا لغةأجنبية.

الفرق بين الأمرين يكمن فى حقيقة مؤداها أنه فى مجتمع ثنائى اللغة رأى يتحدث أهله لغتين فى آن واحد (مثل كندا ومنطقة الفلمنك فى بلجيكا ، وميامى فى الولايات المتحدة الأمريكية) تعتبر اللغة المستهدفة لغة ثانية .

٢ — يرى فريق آخر أنه وإن كانت طبيعة المجتمع الذى تدرس فيه اللغة عاملا حاسما لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية ، إلا أن العبرة بوظيفة اللغة فى هذا المجتمع(٢) .

عندما تكون اللغة هى المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية تصبح لغة ثانية . أن اللغة هنا هى العنصر الموحد لأفراد شعب تتعدد لغات أفراده وتتباين لهجاتهم ، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساسية للحياة اليومية والوظيفية والعاملات الرسمية فى البلاد التى تعلم فيها . ويصدق هذا على الانجليزية فى الهند والفلبين وغانا إذ تستخدم لغة للتعليم والتخاطب الرسميين والعمل الوظيفى العام .أن اللغة وفق هذا التصور تعتبر لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية فى المجتمع .

ولعل مما يجمع بين الحالتين السابقتين اتفاق الدوافع لتعلم اللغة المستهدفة وتشابه الظروف التى تحيط بها أن الفرد فى هذين النوعين من المجتمعات (ثنائى اللغة مثل كندا ، ومتعدد اللغات مثل الهند)يقع تحت عدد من الضغوط

---

(١) Lewis, E. and Massad, C. E. Massad : The Teaching of English as a Forign Language in Ten Canteries 1975 p.p. 485—487.

(٢) محمود الناقة : « أساسيات فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تطوير تعليم اللغة العربية ، الخرطوم فبراير ١٩٧٦ ص ٤٧٩ — ٥٠٤ .

الحيوية والوظيفية التى تفرض عليه تعلم اللغة . اللغة الثانية بالنسبة إليه إذن ليست أثراً كماليا أو شيئا يمكن الاستغناء عنه ولكنه أمر أساسى لبناء شخصيته وقضاء حاجاته وتحقيق التكامل بينه وبين غيره من بنى جنسه . ويذكر لويس أن دور الدوافع والإتجاهات فى تعلم اللغة الثانية فى هذه المجتمعات دور واضح(١) . ألا أن دور الإتجاهات أبرز فى تعلم هذه الغة عنه فى تعلم اللغة الأجنبية . اللغة أذن تعتبر لغة ثانية طالما ارتبطت بأغراض وطنية تستلزمها الحياة فى المجتمع وتتحقق عن طريقها التكامل بين أفراده . فى الوقت الذى تعتبر فيه اللغة أجنبية طالما ارتبطت بأغراض عالية تصل بين هذا المجتمع وغيره .

٣ - ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسط الثقافى الذى يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة فالعربية بالنسبة للأمريكى الذى يتعلمها فى مصر تعتبر لغة ثانية فى حين تعتبر العربية لغة أجنبية بالنسبة للامريكى نفسه إذا درسها فى بلده . فى الحالة الأولى يعيش الأمريكى فى البيئة التى تتعامل بهذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية ، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضا من أنماطها . ولاشك أن هذا ييسر له عملية التعلم ويختصر له الزمن اللازم لتعلمها ويقدم له النماذج الصحيحة للاستخدام اللغوى . العربية بالنسبة للأمريكى فى هذه الحالة مطلوبة لا كحلية ثقافية يتحلى بها أو مطلب ثانوى يرجوه وإنما هى شىء يحقق عن طريقه نوعا من التكامل بينه وبين القوم الذين يعيش بينهم ويتعامل معهم . بينما نجد الأمريكى فى الحالة الثانية يتعلم العربية فى بيئة غير بيئتها . وفى مجتمع غير مجتمعها ووسط ثقافة غير ثقافتها ، يتعلمها لغرض تعليمى أو تحت ضغط وظيفى . العربية بالنسبة إليه ليست مطلبا للتكامل بينه وبين غيره ، إلا فى حالات شاذة ، وليست عنصراً رئيسيا للتعامل بينه وبين الآخرين . العربية فى مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية فى رأى هذا الفريق من الباحثين .

---

(١) Lewis, E. : Op. Cit.,P. 25.

٤ – وأخيراً نجد فريقا من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أى يستخدم اصطلاحى اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد(١). فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التى تلقاها عن أنه يصرف النظر عن المجتمع الذى يتعلم هذه الغة. لافرق إذن، فى رأى هذا الفريق، بين العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أمريكى يتعلمها سواء كان تعلمه لها فى مصر أو فى الولايات المتحدة الأمريكية. وليس ثمة فرق بين العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة للعربى الذى يتعلمها فى جنوب السودان. العربية فى أمثال هذه المواقف تعتبر لغة ثانية، الفارق الوحيد بين الاصطلاحين لغة ثانية أو لغة أجنبية هو فارق تفرضه ظروف التدريس وإمكاناته.

وإلى هذا الرأى نميل. أن اللغة الثانية فى هذه الدراسة تطلق على أية لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى التى تعلمها فى مهده مادامت ذات قواعد تختلف عنها ونظام يتباين فى كل منهما عن الأخرى. ولعل الميزة الرئيشية فى استخدام اصملاح «اللغة الأجنبية» هو التفرقة بين عدد من اللغات التى يتعلمها الفرد فى ما لو تعلم أكثر من لغتين. من هنا يمكن القول فى حالة أمريكى يجيد العربية والفرنسية أن أحدهما لغة أجنبية أولى وأن الأخرى لغة أجنبيه ثانية والقول نفسه يصدق على الطالب المصرى الذى يتعلم لغتين أجنبيتين مثل الانجليزية والفرنسية.

إلا أننا نرى أن هذه حالات لا ينبغى أن تقاس، كما أننا نرى خروجا من مأزق التشابه وصعوبة التفرقة بين اللغتين، استخدام اصطلاح اللغة الثانية للدلالة على أية لغة أجنبية يتعلمها الفرد.

---

(١) Toiemah, R. : The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a Second Language in some Universities in the United States. Unpublished Doctoral Discription Univ. of Minnesota, 1978. p. 21.

٦ – الفرق بين تعليم العربية للاجانب وتعليمها لغير الناطقين بها :

هناك خلط بين اصطلاحين هما تعليم اللغة للأجانب وتعليمها للناطقين بلغات أخرى أو كما تعارفنا عليه بتعليم اللغة لغير الناطقين بها . والفرق بين هذين الاصطلاحين جلي وواضح وهو أن اصطلاح « غير الناطقين بالعربية » السعة بحيث يشمل كل من يتعلم هذه اللغة ممن لايتحدثونها كلغة أولى . أنه من الدقة بحيث يضع خطا فاصلا بين حالات متشابهة ومواقف يصعب التفرقة بينها . أن الحديث بالعربية هنا هو الفيصل دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية أو إتجاهاتهم نحو اللغة أو حاجتهم لها أو دوافعهم لتعلمها أو غير ذلك من متغيرات . أن من بين الذين يعلمون العربية كلغة ثانية أقوام عرب ينتشرون فى مناطق مختلفة من بلدان عربية. أن منهم من يدرسها فى جنوب السودان ومنهم يدرسها فى منطقة المغرب العربى ، ومنهم من يدرسها فى شمال العراق وفى غير ذلك من بلاد عربية لمجرد افتقادهم مهارة الحديث بالعربية .

من أجل هذا نقول أن اصطلاح « تعليم العربية لغير الناطقين بها » أصبح وأدق وأكثر اتساعا حيث ينطوى تحته كل من يتعلم العربية كلغة ثانية عربى الانتماء والثقافة أو أجنبيها .. بينما اصطلاح « تعليم العربية للأجانب » يطلق على أولئك الذين..تعلمون هذه اللغة ممن لاينتمون إلى الجنس العربى أوثقافته فى كثير أو قليل مثل الأمريكين والفرنسيين والروسيين وغيرهم .

٧ – الثنائية اللغوية وتعليم العربية كلغة أجنبية :

يحدث خلط أيضاً بين اصطلاحين : أولها اصطلاح « متعلم اللغة الأجنبية » وثانيها اصطلاح ثنائى اللغة ، وتنقسم آراء الكتاب والباحثين فى هذا الصدد إلى قسمين :

(ا) قسم يرى أن كل من يتحدث لغتين أو يجيد لهجتين كل منهما ذات نظام خاص ، مفردات وتراكيب ومفاهيم ، يصبح ثنائى اللغة سواء

تعلم هاتين اللغتين صغيراً أو كبيراً ، وسواء كان فى مجتمع يتحدث هاتين اللغتين أو أحداهما(١) . العبرة هنا بتعدد اللغات التى يتحدثها الفرد ، فإذا كان يتحدث لغة واحدة فهو أحادى اللغة ، وإذا كان يتحدث لغتين مختلفتين فهو ثنائى اللغة، وإذا كان يتحدث ثلاث لغات فهو ثلاثى اللغة، ويرى البعض(٢) أن الفرد إذا كان يجيد أكثر من ثلاث لغات فهو متعدد اللغات.

(ب) وعلى النقيض من هذا الرأى ، يرى فريق آخر من الباحثين(٣) أنه ليس كل من تحدث لغتين يصبح ثنائى اللغة . أن الحالة الوحيدة التى يطلق عليها هذا الاصطلاح هى حالة طفل تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدثى لغتيه سواء ولد لأبوين مختلفى اللغات فيلتقط من كل منهما لغته أو عاش فى سنواته الأولى من طفولته فى مجتمع ثنائى اللغة .

والجدير بالذكر أن الطفل الذى تتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللغتين اللتين يسمعهما إجادة كبيرة تصل إلى مستوى الناطقين بها . ذلك أن الله قد زود الوليد البشرى بامكانات فسيولوجية تيسر له عن طريق المحاكاة اتقان أى عدد من اللغات يستمع إليه فى طفولته ، يضاف إلى هذه الملكة أن الطفل فى مثل هذه الحالات يعايش اللغتين فى معظم أوقاته سواء بالاستماع أو بالمحاكاة أو بالممارسة ، فضلا عن أن الطفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغوية خاصة تعوقه عن تعلم الجديد .

نحن إذن أمام رأيين ، يتخلص أحدهما فى أن كل من تحدث لغتين فهو ثنائى اللغة : ويتلخص فى الآخر فى أن هذا الاصطلاح « ثنائى الغة »

---

(١) أحادى اللغة يقابله بالانجليزية Mono lingual وثنائى اللغة Bilingual وثلاثى اللغة يقابله Tri-lingual ومتعدد اللغة Multi-lingual

(٢) Catfard, 7. C. : « The Teaching of English as a Foreign Language in Quirk, R. 8 Smith, A.H. (eds.) » The teaching of English», London, Oxford University.

(٣) Jackobovits, L. A. and Gordon. B. : The Content of Foreign Language Teaching, Rocoly Newbury House Publishere Inc. 1974. P.P. 4—8.

لا ينبغى أن يطلق إلا على الأطفال الذين تعلموا لغتين مختلفتين فى آن واحد وفى سنوات طفولتهم الأولى .

والذى نراه هنا هو الرأى الثانى ، ذلك أن اصطلاح ثنائى اللغة له من الدلالات فى المعنى والمتطلبات الخاصة فى التدريس ما يختلف مع الوضع الشائع فى تعلم لغات أجنبية . ليس من الصحيح فى رأينا أن نطلق على أمريكى تعلم العربية وهو كبير من أجل دافع خارجى يستحثه على تعلمها اصطلاح « ثنائى اللغة ». والخطر فى هذا لايقتصر على عدم الدقة فى التعبير عن كل من الحالتين وإنما يتعداه إلى مايفرضه الموقف فى كل منهما من متطلبات تربوية سواء فى صياغة الأهداف أو انتقاء المحتوى أو اختيار طريقة التدريس أو إعداد الوسائل التعليمية أو تصميم أدوات التقويم .

ثالثا — الأسس النفسية فى تدريس العربية كلغة ثانية

تعليم للعربية لغير الناطقين بها يستند ، شأن أى عملية تربوية أخرى ، إلى مجموعة من المبادىء المستقاة من حقائق علم النفس وقوانينه . وتنقسم ميادين علم النفس ، فى هذا الصدد ، إلى ثلاثة أقسام ، أولها يتناول الخصائص النفسية للدارسين وهم يتعلمون اللغة الثانية ، مثل ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم .. الخ ، وثانيا يتناول نظريات التعلم وقوانينه والتطبيقات التربوية التى يمكن أن تشتق منها وتوظف فى تعليم اللغة الثانية ، وثالثها يتناول العمليات والقدرات العقلية المختلفة مثل الذكاء والقدرة اللفظية والتذكار والاحتفاظ بالمعلومات الـخ . ولا نحسب المجال يتسع هنا لتناول كافة هذه الميادين بالدراسة والتحليل ففى علم النفس اللغوى ميدان فسيح لذلك .

من هنا سنقتصر على الحديث الموجز عن بعض الجوانب النفسية المرتبطة بتعليم العربية كلغة أجنبية . وعلى وجه التحديد سنحاول الإجابة عن أسئلة أربعة هى : ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية ودوافع الدارسين فيها ؟

وكيف يمكن استثارة دوافعهم نحو تعلمها ؟ ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية وإتجاهات الدارسين نحو ثقافتها ؟ إلى أى مدى يؤثر جنس الدارسين « بنون وبنات » فى تعلم العربية كلغة ثانية ؟ ما العلاقة بين سن الدارسين وتعلم العربية كلغة ثانية ؟

(ا) الدافعية : مع اختلاف علماء النفس حول تأثير الدافعية فى تعلم اللغة الثانية إلا أنهم يجمعون على حقيقتين هامتين : أولاهما أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه ، وحافز يشده إلى تعلم شىء ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصة فى أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابكة ، وثانيتهما : أن وراء الكثير من حالات الفشل فى التعلم فقدان الدافع . ولقد أثبتت دراسات كثيرة فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين . من هذه الدراسات دراسة بولتيرز التى أجراها على طلاب أمريكيين يدرسون اللغتين الفرنسية والأسبانية والتى انتهى منها إلى أن فقدان الدافع لتعلم هاتين اللغتين كان وراء عجز الضعاف من الدارسين(١) . وينقسم الحديث عن دوافع تعلم اللغة الثانية إلى ثلاثة أقسام ، أولها يختص بأنواع الدوافع وثانيها يختص بشدتها وثالثها يختص بطرق استثارة هذه الدوافع .

١ ــ أنواع الدوافع : يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التى تدفع الدارسين لتعلم لغة ثانية(٢) . هذان الدافعان هما : الدوافع الغرضية أو الذرائعية والدوافع التكاملية أن الداوس الذى تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة ما كأن تكون سعيا وراء وظيفة أو رغبة فى قضاء وقت يستمتع فيه نالسياحة فى بلد الناطقين بهذه اللغة أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسى أو استعداداً للحصول على درجة

---

(١) Politzer, R. : Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses. Language Learning. 1953—54. P.P. 15—21.

(٢) Gardner, R. and Lambest, W. : Attitudes and Motivation in Second Language Learning Rowley, M.A. Newbuiry House 1922.

علمية أو حرصا على إمتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة أو استجابة لشعائر دينية ليعلمهم أداؤها بهذه اللغة . المهم فى ذلك أن الدارس الذى توجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على أكتساب القدر الذى يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذى يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته ويستوفى معه غرضه . أما الدارس الذى تحركه دوافع تكامليه لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحيق غرض محدد أو لاشباع حاجة وظيفية معينة ، أن هدفه الإسمى أن يتصل بمتحدثى هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم . أنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل . ومثل هذا الدارس غالبا مايكون واسع الأفق ، غزير الأطلاع ، عميق التفكير ، سمحا فى تقبل الآخرين ، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو إتجاهات مضادة ، أو إحساس بالأفضلية ، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً . أنه يحترم ثقافتهم ، أن لم يتقبلها . ويؤمن أن أساوبه فى الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها ، أن ثمة من الأساليب والطرائق مايستوجب الاحترام أن لم يستأهل النقل والاستفادة .

ولقد ثبت من دراسة بوليتزر السابقة ، وكذلك من دراسة كل من جاردنر ولامبرت أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع التكاملية ، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية .

وفى مجال تعليم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذين النوعين من الدوافع . أن من بين من يتعلم هذة اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محددة تنتهى بانتهائها الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها . أن منهم من يدرسها طمعا فى وظيفة فى بلد عربى (كالعاملين بشركات البترول وغيرها) ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شعائر الدين

الإسلامى كالصلاة ، ومنهم من يدرسها من أجل قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربى وتعرف آثاره أو منهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسيه .

فى كل هذه الحالات يظهر لنا الغرض للواضح والغايه المحددة والهدف القريب والمطاب العاجل من وراء تعلم العربيه . وهذه الأشكال المختلفه من الدوافع هى ما نطلق عليها بالدوافع الغرضية أو الدرائعية . وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمى العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفى ، وإنما يدرسها لكى يتصل بالإنسان العربى من خلال ثقافته : أنه يريد أن يتعرف أبعاد هذه الثقافة العربية ، وعلى شخصية الإنسان العربى قيمة وإتجاهاته وميوله ودوافعه ، ويتسم أولئك الذين يتعلمون العربية من أجل هذا الهدف بأنهم ، بشكل عام ، يحترمون الثقافة العربية ، ويريدون معايشة أنماط من الثقافة الشرقية التى تختلف كثيراً أو قليلا عن أنماطهم الثقافية سواء فى النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة .

وتقودنا التفرقة بين الدوافع التكاملية والدوافع الذرائعية إلى تفرقة بين الحوافز الخارجية والحوافز الداخلية فالحوافز الداخلية هى تلك التى تنبع من ذات المتعلم وتستحثه على تعلم ما يريد تعلمه . أنها أمر داخلى يشعر به ويدفعه على مواصلة السير وتحمل المشاق من أجل هدف معين . أما الحوافز الخارجية فهى تلك التى تنبع من مؤثرات ومتغيرات خارجية يقدمها له الآخرون أو تفترضها قيم اجتماعية أو تتطلبها حاجات دراسية أو تعليمية . ومن أمثلة تلك الحوافز أو الدوافع كما يسميها البعض ، تقديم مكافأة أو منح درجة أو التعبير عن مدح أو ثناء أو غير ذلك من حوافز خارجية . ولقد ثبت من دراسات كثيرة أن الحوافز الداخلية أقدر على تحريك الإنسان وحثه على تعلم اللغة الثانية بينما يقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهى بإنتهائها .

٢ ـ شدة الدوافع : يقصد بذلك مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم لغة ثانية ومستوى الدوافع التى تدفعه لذلك .

ليس يكفى أن يكون لدى الدارس دافع تكاملى أو حافز داخلى وإنما لا بد أن يكون هذا الدافع وذلك الحافز من العمق والشدة بحيث يضمنان له مواصلة التعلم واجتياز عثراته . إن تعلم لغة ثانية أمر ليس بالسير وطريق ليس بالممهد وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكال الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر ويحتاج المثابرة . من هنا تلعب الدوافع دورها . ولقد إنتهى كثير من الباحثين إلى أن شدة الدافع لتعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس فى تعلمها . ففى دراسة أجراها كارول ، على جماعتين من جنود القوات الجوية الأمريكية الذين يتعلمون اللغة الماندرية(١) . إنتهى إلى أنه بإستخدام التحليل العاملى أمكن تعرف ستة عوامل تعتبر رئيسية للتحصيل الناجح فى تعلم اللغات الأجنبية ، ومن هذه العوامل الستة شدة الدوافع ووجود الرغبة والميل فى التعلم وفى دراسة لأرسن وزملائه أجريت على عينتين من طلاب الجامعة ممن يدرسون اللغة الألمانية وكانوا على مستوى واحد من الذكاء، وجد أن أكثر الطلاب تحصيلا هم أولئك الذين يتمتعون بميل قوى واهتمام شديد لتعلم هذة اللغة الأجنبية(٢) .

مجمل القول أن مستوى الحافز الذى يشعر به الإنسان والدافع الذى يستحثه على تعلم لغة ثانية من أهم العوامل التى تنبىء عن مستوى تحصيله فى هذه اللغة .

---

(١) Carroll, J. : A Factor Analysis of Two Foreign Language Batteries, J. of general Psychology. 1958—59 P.P. 3—19.

(٢) Larsen, R. et al., Factors Contributing to a Chievement in the Study of first Semester College German. J. of Experimental Ed. 10, 1942. P.P. 264—271.

٣ – إستثارة الدوافع : كيف يمكن أن تستثير دوافع الدارسين لتعلم العربية كلغة ثانية . ثمة حقيقة يسجلها تقرير مؤتمر رابطة اللغات الحديثة عن الدوافع فى تعلم اللغات الأجنبية مؤداها أن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلا بذاته . إنما هى عامل يعتمد وجوده وعدمه على المتغيرات التى تحيط بالدارس خاصة فى بيئته التعليمية ومحتوى للبرنامج الذى يدرس فيه من مضمون لغوى إلى مادة تعليمية ، إلى طريقة تدريسية إلى غير ذلك من متغيرات(١) .

وفيما يلى بعض المقترحات التى تساعد فى خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها . ونحن فى هذه المقترحات إنما نطبق بعض المبادىء التى يوصى علماء النفس بإتباعها فى مجال استثارة دافعية الدارسين :

– وعى الطلاب بالأهداف : ينبغى أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج ، وعلى وعى بالمراحل التى قطعها والمهارات التى اكتسبها والمعلومات التى حصلها والمستوى الذى وصل إليه . أن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لكل منها هدف ، ويعقب كلا منها تقويم ، من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا مرحلة مرحلة ويحققوا هدفاً هدفاً .

– تقديم المعلومات فى سياقات ذات معنى : تزداد قدرة المدرس على الحفظ كلما قدمت المعلومات اللغوية فى سياقات ذات معنى وفى مواقف حية ، أن من أخطر ما يمارسه معلم اللغة الأجنبية أن يقدم محتواها اللغوى أصواتها وكلمات وتراكيب فى شكل مجرد وفى سياقات منبتة الجذور لا صلة لها بالواقع العملى ولا ارتباط بينها وبين ما تمارس اللغة من أجله فى الحياة . ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة

---

(١) Tursi, J. ed. : Motivation in Foreign Language Learning. Foreign language and The New Student. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language 1980 P. 36.

ثانية أن يستعين فى توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة منها تمثيل المعنى بالحركات ومنها تقديم الأشياء التى تدل على المفردات ومنها إعادة الصياغة فى شكل مبسط ، ومنها إستخدام اللغة القومية للدارس فى حالة العجز عن توضيح المعنى المقصود . وغير ذلك من وسائل تعين على جعل المعلومات المقدمة ذات معنى فى ذهن الدارسين .

ـ البناء على خبرات الدارسين : يرتبط بما سبق ضرورة تقديم المعلومات الجديدة فى سياقات للدارس بها ألفة . بمعنى الاستفادة من الخبرات السابقة التى يحصل للدارس عليا أن معلم العربية الناجح هو ذلك الذى يبنى بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس بها عهد ، مما يجعله يفهم ابعاد الجديد ، ويولق إستيعابه له ، ويغزر ما يعرفه من معلومات سابقة . أن ثمة أسئلة ثلاثة ينبغى على معلم العربية كلغة ثانية أن يسألها : أولها : ما الذى يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية . بمعنى أن يسأل عن الأصوات التى توجد فى لغة الدارس والتى يمكن أن يستفاد بها فى تعلم أصوات العربية . كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء فى التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة ، ثانيها : ما الذى لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة . بمعنى أن يسال عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى الدارس وبين العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة فى لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم . وثالثها : كيف أبنى الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم . بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التى يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم وما لا ألفة لهم به .

ـ مهارة واحدة فى المرة الواحدة : يرتبط بما سبق أن يحلل المعلم عناصر اللغة ومهاراتها إلى جزئياتها البسيطة وأن يقدم واحدة منها بعد الأخرى . أن تقديم مهارتين لغويتين فى وقت واحد من شانه أضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما ؛ كما قد يربك

الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد فى نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين . أن تعليم اللغة الثانية مثل بناء يستلزم إرساء قواعده لبنة لبنة بدءاً بأساسات البنـــاء . وبنفس القياس نقول أن اللبنة الضعيفة فى البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضرار به . ففى تدريس مفهوم « العدد » على سبيل المثال ، ينبغى أن يقدم المعلم هذا المفهوم على مراحل وفق المهارات اللازمة لفهمه وترتيبها . أن من الخطا أن يدرس من مرة واحدة كلا من مفهوم العدد وطريقة صوغة وتذكيرة وتانيثه . . الخ . أن على المعلم أن يتاكد من إستيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة أخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما وهذا بلا شك مما يزيد من دافعية الدارسين لمواصلة الدراسة ومتابعة الجديد فيها .

ـ المشاركة الايجابية للدارسين ، تعتبر مشاركة الدارس فى العملية التعليمية شرطا أساسياً لنجاحها . ومن الممكن أن تتحقق هذه المشاركة فى مختلف المراحل التى تمر بها هذه العملية بدءا بتخطيط الأهداف وإنتهاء بالتقويم . أن استطلاع رأى الدارسين فى أهداف البرنامج وتعرف حاجاتهم التعليمية المختلفة من معارف إلى مهارات ، كما أن اشراكهم فى اختيار طريقة التدريس وإعداد الوسائل التعليمية ، والمساهمة فى إجراءات التقويم . . كل ذلك من شانه أن يزيد من دافعيتهم ويستحث خطاهم ويشعرهم أنهم إزاء عمل ديمقراطى يمثلون فيه دوراً لا يقل أن لم يزد عن دور المعلم أهمية وخطراً . أن من الشائع بين معلمى اللغة الثانية إنهم يستاثرون بالوقت كله حديثاً فى الفصل دون إتاحة الوقت المناسب والكافى للدارسين لممارسة ما تعلموه منهم . ولا ينبغى أن يقع فى هذا معلم العربية كلغة ثانية . ولا يرجى من المعلم هنا أن يجعل طلابه يتحدثون أكثر منه فقط ، بل يرجى منه أيضاً أن يكون يقظا لمحاولات بعض هؤلاء الطـــلاب الهروب من المشاركة الإيجابية فى الدرس وذلك بإلقاء أسئلة لا نهاية لإجاباتها ! وهذا من

شأنه أن يستغرق وقت الحصة كله ويجعل المعلم وحده فى موقف المحاضر ويحرم الدراسين من الفائدة .

ـ التنوع فى أوجه النشاط ، كلما اشتمل تعليم للغة الثانية على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان ذلك أدعى إلى تحفيزهم على العمل وإبعاد شبح الملل عنهم . أن اعتماد المدرس على أشكال تقليدية من التدريبات اللغوية قائمة على التكرار أو الإحلال والإبدال فقط كان ذلك أدعى إلى بث السأم فى نفوس الدارسين وعزوفهم عن مواصلة التعليم . أن تعليم اللغة الثانية عملية تستوجب من المعلم أن يكون قادراً على الإبداع متحرراً من أشكال العمل التقليدى متكيفا مع المواقف الجديدة ، مستثيرا لإمكانات الدارسين وقدراتهم .

ـ الأنشطة الثقافية : ينبغى التفكير فى مجموعة من أساليب النشاط التى يمارس الدارسون من خلالها اللغة العربية ويتعرفون ثقافتها . أن رحلة يقوم بها المعلم مع دارسى العربية كلغة ثانية فى مصر إلى الأهرام يقفون فيها على أمجاد الإنسان المصرى ، أو زيارة إلى بعض مساجد من العظيمة يقفون منها على معالم مصر الدينية ، أو زيارة إلى بعض أسواق القاهرة يقفون فيها على أساليب البيع والشراء فى الثقافة المصرية كل هذه الأشكال المختلفة من الزيارات وغيرها من شأنها أن تبدد الملل فى نفوس الدارسين وتقوى من دوافعهم لمواصلة تعلم العربية والانتظام فى برامجها فضلا عما تقدمه إليهم من فرص ثمينة يمارسون من خلال اللغة ويعيشون فيها الثقافة .

ـ التعزيز ؛ من الحقائق التى أثبتها علم النفس أنه ليس أدعى إلى النجاح مثل الشعور بالنجاح . إن الإنسان بشكل عام فى حاجة إلى أن يعرف آثار ما يفعله ونتيجة ما قام به من عمل . والقول نفسه يصدق على تعليم العربية كلمة ثانية . أن على المعلم أن يوقف طلابه بصورة مستمرة على مستواهم فى اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها . وهذا

وهذا ما يسمى فى علم النفس بالتعزيز . وهو نوعان أحدهما هو التعزيز الإيجابى ويقصد به تعريف الطلاب بمدى التقدم الذى وصلوا إليه فى تعلم واطراء أشكال النجاح التى يحققونها . وثانيها هو التعزيز السلبى ويقصد به تعريف الطلاب بالأخطاء التى يرتكبونها والمشكلات التى تواجههم فيها والمستويات اللغوية التى يعجزون على الوصول إليها، وأشعارهم بعدم الرضا عن أشكال الأهمال أو التخلف التى تبدو على أدائهم .

وباختصار ، ينبغى أن يقف الدارسون كلما أمكن ذلك على مستويات أدائهم فى تعلم اللغة ، فيعرفون ما حققوه فيها من تقدم وما عجزوا عنه ، وما عرفوه من معلومات وما اكتسبوه من مهارات كذلك ما ينتظرهم من مستويات للاداء ينبغى لوصول إليها فى مراحل متقدمة . ولعل مما يساعد على ذلك تقسيم العمل إلى مراحل يستطيع اجتيازها واحدة بعد أخرى . وتحليل المهارات اللغوية إلى جزئيات يثاب على أدائها كلما نجح فى ذلك . ولا شك أن هذا مما يزيد من فرصة فى الإحساس بالنجاح والشعور بالتقدم.

إن معلم العربية الجيد هو ذلك الذى يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته .

— مراعاة الفروق الفردية: شاءت إرادة الله فى خلقه أن تختلف قدراتهم وتتفاوت ملكاتهم وتتباين مستوياتهم فى كل مظهر من مظاهر الحياة . إن الفروق بين الأفراد شيء يستطيع كل إنسان أن يلمسه ويمكن أن يقف على أبعاده . وفى تعليم العربية كلغة ثانية شأن أى عمل آخر ينبغى أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين ، سواء فى طريقة التدريس أو فى إعداد البرنامج أو فى تصحيح الأخطاء أو فى أسلوب التقويم أو فى غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية. وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى إجراء ينبغى عمله فى بداية برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وهو تصنيف الدارسين وتقسيمهم إلى مجموعات تتوحد فيها لغتهم الأولى وتتقارب فيها خبراتهم السابقة فى

اللغة العربية ومستوياتهم فيها وأهدافهم من تعلمها فضلا عن صفاتهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس وغير ذلك من متغيرات تؤثر فى تعلم الدارسين للغة . إن ما يحبط الدارس ويثبط همته أن يشعر أنه فى فصل يقل مستواهم عنه. من هنا وجب أن تتجانس مستويات الدارسين فى الفصل الواحد ولا يقف الأمر عند ذلك وإنما يتطلب من المعلم أن يقدم لكل مستوى من مستويات هؤلاء الدارسين ما يتناسب معهم ويشبع حاجاتهم ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم .

ـ الترويح : شيء لابد منه للحصة الناجحة ، أنه يزيل جو التوتر ويبعد شبح الملل ويزيد دافعية الدارسين . ومعلم اللغة الناجح هو ذلك الذى يجعل من وقت الحصة خبرة طيبة يستمتعون بها ولا ينفرون منها . وكثيرا ما تحدث فى الحصة مواقف تستثير الضحك كأن ينادى أحد الدارسين زميله عن غير قصد بلغة المؤنث (أنت ، هى) ، وكأن يعبر بعضهم عن تصور خاطىء لنمط ثقافى فى المجتمع العربى أو غير ذلك من مواقف يستطيع المعلم استخدامها فى خلق جو من المرح المهذب بين الدارسين . ولكم يسرهم أن يحكى المعلم قصة عربية قصيرة أو موقفاً طريفا من الثقافة العربية أو يناقش مفهوما غير صحيح أو تصورا نمطيا عن الإنسان العربى أو يلقى عليهم إحدى نكات العربية أو غير ذلك من أساليب تثير جوا ممتعا بعيدا عن التوتر والضيق .

ـ العلاقات الإنسانية فى الفصل : تعمدنا أن نأتى بهذه النقطة فى آخر الحديث حتى يقف عندها القارىء ويحس بأهميتها ، إن من الحقائق التى ينبغى أن يعرفها المعلم أن أكبر قدر من التعلم يتحقق كلما كان الجو الذى يتم فيه متسما بالوئام ، غير مشوب بروح التهديد أو القلق . وفى مجال تعليم اللغات الثانية يمكننا القول أنه كلما حدث قدر من التفاعل الطيب بين المعلم والدارسين كان ذلك أدعى إلى تعلم اللغة المستهدفة والتجاوب مع المعلم فى كل ما يفرضه الموقف التعليمى من متطلبات . إن العلاقات الإنسانية شرط

ضرورى لنجاح معلم اللغة العربية كلغة ثانية ، أنها أمر لابد أن يتوافر فى مختلف أشكال العلاقات بينه وبين الدارسين وبين الدارسين بعضهم وبعض. إن مثل هذه العلاقة من شأنها أن تساعد على خلق مناخ صحى للتعليم وإشاعة روح الوئام معا يجعل للقاء المعلم بالدارسين وللقائهم بعضهم ببعض متعة وسروراً لابغضا ونفوراً .

(ب) الاتجاهات : الاتجاه موقف إيجابي أو سلبي يأخذه الفرد إزاء قضية ما . ومن الثابت أن تأييد الفرد أو رفضه لموضوع ما ينعكس على مختلف أشكال السلوك التى يأتيها أزاء هذا الموضوع أو المتصلين به . ولقد أثبتت دراسات كثيرة أن الاتجاهات تلعب دوراً كبيرا فى تعلم اللغة الثانية .

ومن الممكن أن نميز فى الاتجاهات بين عدة أنواع :

١ ــ اتجاه الدارس نحو اللغة الثانية ونحو مجتمعها : إن اتجاه الدارس نحو الثقافة التى يتعلم لغتها والشعب الذى يتحدثها ذو تأثير كبير على تعلم هذه اللغة ليس فقط فى مستوى يحصل الدارس لها وإنما أيضا فى اختيارها وفى متابعة دراستها والاهتمام بها . ومما يؤيد ذلك ما حدث من كثير من الأمريكيين من عزف عن تعلم اللغة الألمانية فى فترة الحرب العالمية الثانية لما كان بين أمريكا وألمانيا من عداء . بيما يلقى تعلم الأسبانية فى أمريكا ذاتها إقبالا شديدا بسبب العلاقات المتزايدة بين الأمريكيين والمكسكيين وغيرهم من شعوب أمريكا اللاتينية .

٢ ــ اتجاه المعلم نحو اللغة الثانية التى يقوم بتدريسها ونحو مجتمعها : أن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التى يقوم بتدريس لغتها والشعب الذى يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة ، ولعل ذلك يعزى إلى عدة أمور ينعكس عليها اتجاه المعلم نحو هذه اللغة . منها طريقة التدريس التى يتبعها ، ومنها الوسائل التعليمية التى يستخدمها ، ومنها الجهد الذى يبذله فى الفصل ، ومنها حساسيته لمدى تعلم الدارسين ،

ومنها يقظته لمشكلاتهم فى تعلم هذه اللغة ، ومنها مدى تسامحه فى تصحيح أخطائهم اللغوية فضلا عن الصورة التى يحتفظ بها فى ذهنه عن أنماط الذين يتعلمون هذه اللغة . أن المدرس لا يتعامل مع آلات صماء أو عقول آلية (كومبيوتر) يضع فيها برامج معينة ينتهى دوره عند وقيامها بوظائفها ؛ أنه يتعامل مع بشر يتكون من عواطف وأحاسيس ومشاعر . من هنا نقول أن اتجاه المعلم نحو اللغة العربيـــة التى يدرسها والثقافة العربية التى يقدمها للدارسين ينعكس بشكل إرادى وغير إرادى على تقبل الدارسين لهذه اللغة وتلك الثقافة ، كما يؤثر على مدى استعدادهم فى بذل الجهد لتعلمها .

(هـ) اتجاه الدارس نحو المعلم : أن شخصية المعلم ، كما بدأ من النقطة السابقة ، ذات تأثير كبير على طلابه ، فالمعلم الذى يحبه طلابه يكون بلاشك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية فى ذلك .

(جـ) الجنس : إلى أى مدى يؤثر جنس الطالب (بنون أو بنات) فى تعلم اللغة الثانية ؟ تشير الدراسات التى أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقاً بين البنين والبنات فى اكتساب هذه اللغة . البنات بشكل عام أسرع فى هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة . أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر منها . ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل فى تعلم اللغة(١) أن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية . أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات فى تعلم اللغة الثانية . وبالرغم من هذه الملاحظة

---

(١) Carroll, J. : Research on Teaching Foreign Language. In N. L. Gage ed. Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand McNally and Co. 1963 P.P. 1060—1701.

إلا أن من الأبحاث ما أثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية . ويظهر هذا التفوق فى عدة أمور منها الأداء فى اختبارات الاستعداد اللغوى ، ومنها الأداء فى الاختبارات التحصيلية ، ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثة وقراءة وكتابة .

وعلى أية حال ينبغى الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب فى تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود الجنس . من هذه الأمور دافعية الطلاب ، واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم العقلية واللغوية ومدى العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وظروف التعلم وغير ذلك من متغيرات .

(د) السن : يشيع بين الناس ظن مؤداه أن الصغير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الكبير . ويطرح أنصار هذا الرأى مبررات متعددة منها ، أن عقل الصغير ، كما يقولون : لم يشغله بعد شيء ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له ، ومنها أن الصغير ذا قدرة على نطق الأصوات تماما كما ينطقها أصحابها لتوافر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير ، ومنها أن الطفل يلعب باللغة وهو فى لعبة باللغة يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة ، فيها من البراءة ما يجعله يخطىء فيصحح له الخطأ فيعيده صحيحا دون شعور بالضيق أو بالألم النفسى لأن رجلا أصلح له لغته ! ومنها أن الصغير يقضى فى ممارسة اللغة وقتاً أطول مما يقضيه الكبير . ومن هنا يلعب عنصر الوقت دوراً رئيسياً فى تعلمها .

ولقد كان هذا الظن وراء قرارات مختلفة وإجراءات متعددة اتخذت لإدخال تعليم اللغات الثانية فى المدارس الإبتدائية ، بل وفيما يسبقها من مراحل مثل الروضة والحضانة . ولعلنا نشهد تسابق أولياء الأمور على إدخال أطفالهم فى مدارس اللغات التى يتعلم أطفال ما قبل المرحلة الإبتدائية فيها لغة ثانية .

ولقد آن لنا أن نقف على نتائج بعض الأبحاث فى هذا الميدان . وينبغى فى مستهل ذلك أن نسجل حقيقة مهمة وهى أن الأبحاث ذاتها

تختلف فيما بينها بخصوص هذا الظن . . فمن الأبحاث ما يثبت صدقه ومنها ما يبطله . فمن الأبحاث التى تثبت هذا الظن بحيث لينبرج الذى إنتهى إلى أن الصغير فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجيا القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها(١) . أما ما قبل هذه السن ، أى من سن الثالثة حتى الثانية عشرة فإن الطفل أقدر على نطق الأصوات بشكل طبيعى يقرب من أن لم يماثل نطق متحدثى هذه اللغة دون أى إنحراف أو التواء . وتستمر هذه الدراسة لتقرر أن الفرد كلما زاد عمره ضؤلت قدرته على نطق اللغة نطقا صحيحاً .

هذا .. فى الوقت الذى تثبت فيه دراسات أخرى عكس ذلك ! أن من الدراسات ما ينتهى فيه الباحثون إلى أن الكبير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الصغيرة من هذه الدراسات ما أجراه ثورنديك وآخرون على عينة من متعلمى لغة الاسبرانتو(٢) . وكانوا يتراوحون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين . وأظهرت الدراسة أن الصغار كانوا أبطأ فى تعلم هذه اللغة من الكبار . وقد أيدت مثل هذه النتيجة دراسات أخرى كثيرة مثل دراسات جشمان وناس (١٩٥٦) وجرندر ومساعديه (١٩٦١) وأولسن وصمويلز (١٩٧٢) وغيرهم(٣) .

المهم فى هذا كله .. أن قطاعا كبيراً من الدراسات النفسية فى ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يقلون قدرة عن الصغار فى تعلم هذه اللغات . والفيصل فى هذا هو مدى الوقت

---

(١) Lenneburg, E. : The Biological Foundation of language. Rinchart and Winston 1970 P.P. 9—11.

(٢) Thorndike. E. et al., : Adult Learning. New York, The McMillan Comp. 1928.

(٣) Burstoll, C. : Facors Affecting Foreign Language Learning. A Consideration of some Recent Research Findings. Learning Teaching and Linguistice, Abstracts. Cambridge Univ. Press, Vol. 8 January, 1975 P.P. 19—21.

المتاح لممارستها والطريقة التى يتم بها تعلمها .. بل أن ثمة من الأبحاث ما يوصى بألا يبدأ تعلم لغة ثانية قبل سن السادسة عشرة(١) ، وحجة أصحاب هذه الأبحاث ما يلى :

(ا) أن دوافع الكبار فى تعلم اللغة الثانية قوية إذ أن لديهم من الأهداف والغايات ما يدفعهم لذلك ، وهم على وعى بها .

(ب) يستطيع الكبار استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل اللغات والكومبيوتر والشرائح وغيرها .

(جـ) أن الكبير لديه إطار مرجعى بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة

والذى نراه هنا هو أن يتأخر تعليم العربية كلغة ثانية إلى المرحلة الثانوية فإذا كان ثمة ضرورة لتعلمها أو تعليمها فى المرحلة الابتدائية فلا ينبغى أن يبدأ ذلك قبل سن التاسعة وهو ما يعادل أواخر الصف الثالث وأوائل الصف الرابع الابتدائيين حتى نطمئن إلى رسوخ الأنماط اللغوية والتراكيب الخاصة بلغته الأم .

(هـ) عوامل أخرى : يضاف إلى ماسبق عوامل أخرى كثيرة تلعب دوراً فى تعلم اللغة الثانية . منها الذكاء ومنها الفروق الفردية ومنها مدى الإتصال بثقافة هذه اللغة ، ومنها القدرة اللفظية ، ومنها القدرة على التذكر ، ومنها عادات الدارس فى المذاكرة ، ومنها مدى إجادته للغات أجنبية أخرى ومنها أوجه التشابه والاختلاف بين لغته الأولى واللغة الثانية التى يتعلمها ، ومنها المستوى الاقتصادى والاجتماعى للدارس ومنها الاستعداد اللغوى عنده ومنها الحاجات التى يريد إشباعها

---

(١) Hallo, W : The Teaching of Lang. in A.D. Paterson (ed.) Techniques of Teaching. Vol. 2 Ozford Pergamon Press 1971. P. 56.

بتعلم اللغة ، إلى غير ذلك من عوامل يضيق المجال عن حصرها والحديث التفصيلى عنها .

رابعا – طرق تدريس المهارات اللغوية

تتناول فيما يلى أهم طرق تدريس اللغة الثانية وتطبيقاتها فى تعليم اللغة لغير الناطقين بها (كلغة ثانية) :

١ – طرق تدريس العربية كلغة ثانية :

ما المقصود بطريقة التدريس ؟ وما أسس اختيارها أو تفضيل أحداها على الأخرى . وما أنواعها . وما الخصائص المميزة لأهم هذه الطرق هذا ما سنحاول الإجابة عليه بإختصار هنا .

(ا) مفهوم الطريقة : طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجى للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة . إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة . ذلك أن كلمة توصيل تعنى نشاطا من طرف واحد وهو غالباً المعلم مما يفرض فى معظم الأحيان سلبية المتعلم،فضلا عن قصر أهداف التربية فى تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية .

أن الطريقة مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم فى الفصل . إن هذه الإجراءات هى ما أصطلح على تسميته باللغة الإنجليزية . أن الطريقة هنا تعنى الخطة الشاملة التى يستعان بها فى تحقق الهدف التربوى المنشود . إنها مثل خيط المسبحة الذى ينتظم عدداً من المكونات الرئيسية ، ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط فى الطريقة التى ألف بها الكتاب المقرر ، وفى الموضوعات المختارة : وفى التوجيهات التى يشتمل عليها دليل المعلم . وفى المادة التى وضعت على

شرائط التسجيل . والطريقة التى سجلت بها ، وفى التدريبات اللغوية وفى الواجبات المنزلية المعدة ، وفى الوسائل التعليمية المختارة وطريقة إستخدامها . وفى نوع الأسئلة الملقاة ، وفى غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التعليميه .

ويمكن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم وفلسفة خاصة فى تعلم اللغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية . إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها . والحديث عن طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو حديث عن طرق تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . إن الطريقة تشتمل على مبادىء وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها مهما تفاوتت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات. ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها ، هو المضمون الذى يصب فيها وليس الشكل الذى يحتويها ، آخذا فى الاعتبار أن من بعض اللغات ما قد يفرض على طرق التدريس شيئا من التعديل بتناسب مع خصائصها اللغوية . إلا أنه مع ذلك تبقى مبادىء الطريقة واحدة وأصولها مشتركة بين لغة وأخرى .

(ب) أسس اختيار الطريقة : أن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه . والحقيقة التى ينبغى أن تستقر فى الذهن هنا هى أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين . ثمة طريقة شافية تقتصر الزمن وتختصر الطرق ، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية فى وقت قياسى ودون مشكلات تثيرها . أن لكل طريقة من طرق التدريس ، كما سنلاحظ فيما بعد . مزايا ولها أوجه قصور . والطريقة المناسبة فى رأينا هى تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو فى الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية . فما قد يكون مناسبا هنا قد لا يكون مناسبا هناك . ومن هنا لا يكون مناسبا هناك. من هنا وجب أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس فى تفضيل طريقة على أخرى . من هذه الأسس :

١ ـ المجتمع الذى يدرس فيه اللغة . إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية فى مصر نبغى أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها فى أمريكا . تعليم اللغة الثانية فى مجتمع اللغة ينبغى أن تختلف عن طريقة تعليمها فى مجتمع تحدث لغة واحدة .

٢ ـ أهداف تدريس العربية : أن وعى المعلم بأهداف تدريس العربية كلغة ثانية أمر أساسى لنجاحه فى التدريس وشرط واجب لاختيار للطريقة. أن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها فى قراءة التراث العربى فقط ينبغى أن تختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثى العربية استماعا وكلاما .

والطريقة أيضا ينبغى أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه .

٣ ـ مستوى الدارسين . يفرض اختلاف مستويات الدارسين فى اللغة إختلافاً فى طريقة التدريس . ان الطريقة التى تستخدم مع دارسين فى المستوى الأول ينبغى أن تختلف عن الطريقة التى تستخدم مع دارسين المستويات المتوسطة والمتقدمة . والطريقة التى تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغى أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة .

٤ ـ خصائص الدارسين ، للدارسين خصائص مختلفة سواء من حيث السن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحرف أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين .ولا شك أن هذا يفرضه اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة أو على الأقل شيئا من التعديل فيها .

٥ ـ اللغة القومية للدارسين : ينبغى أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين ، ان تدريس العربية لمتحدثى اللغات السامية ينبغى أن يختلف فى شىء ما عن تدريسها لمتحدثى اللغات الهندو أوربية أو

الصينية أو غيرها . ان على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين فى تدريسه للغة المستهدفة .

٦ — مصادر التعلم : ينبغى أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية فى ظروف تتوفر فيها إمكانات الدراسة ومصادر التعلم عن تدريسها فى ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانات انها فى مجتمع غربى يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها فى مجتمع غربى ليس فيه مهاجر عربى واحد . فى المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك فى تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملى وطريقة حية تربط بين ما يتنوله فى الفصل وبين ما يراه الأجنبى خارجه .

٧ — نوع اللغة : ان اللغة العربية مستويات مختلفة ، منها لغة التراث ، ومنها العاميات المختلفة ، ومنها الفصحى المعاصرة . ومنها اللغات التخصصية التى تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة ، طب ، هندسة ، صيدلة ، وغير ذلك . واختلاف اللغة التى يدرسها المعلم يفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها .

٨ — أنواع الطرق : تتعدد طرق تدريس اللغة الثانية إلى الدرجة التى يصعب معها حصرها والحديث التفصيلى عنها فى مثل هذا الفصل . ولقد صور لنا شيلدرز مدى تعدد هذه الطرق قائلا : شهد كل عقد فى النصف الأول من القرن العشرين ظهور طريقة جديدة من طرق تدريس اللغات الأجنبية(١) كما يسجل لنا ماكى أن ثمة خمس عشرة طريقة من طرق تدريس اللغات الأجنبية ، لا محل للحديث التفصيلى عنها (٢) .

---

(١) Childers, J. : Foreign Language Teaching N.Y. The Center for Applied Research in Education, Inc. 1694 p.p. 29-30.

(٢) Mackey, W. : Language Teaching Analysis Bloomington, Indiana Univ. Press. 1967, p.p. 151—155.

ونظراً للتداخل بين هذه الطرق وللتقارب الشديد بين اجراءاتها وما تستند إليه من منطلقات سوف نقصر حديثنا هنا على طريقتين من طرق تعليم اللغة الثانية ، ربما من أشيع هذه الطرق .

الطريقتان هما طريقة النحو والترجمة ، والطريقة السمعية الشفوية (١) . وفى تناولنا لهاتين الطريقتين سوف نتحدث عن عناصر ثلاثة فى كل منهما : أولا نشأتها ، وثانياً ملامحها ، وثالثاً تقويمها .

١ ـ طريقة النحو والترجمة :

(أ) نشأة الطريقة : تعتبر هذه الطريقة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود إلى عصر النهضة فى البلاد الأوربية ، حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنسانى إلى العالم الغربى ، فضلا عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية مما أشعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين فاشتد الأقبال على تعلمها وتعليمها . واتبعت فى ذلك الأساليب التى كانت شائعة فى تدريس اللغات الحالية فى العصور الوسطى .ولقد كان المدخل فى تدريسهما هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية فى ذاته ، حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير . ولقد شاع استخدام هذه الطريقة إبتداء من الثلاثينات فى هذا القرن .

(ب) ملامح الطريقة : من الممكن أن نوجز أهم ملامح طريقة النحو والترجمة فى تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلى :

---

(١) طريقة النحو والترجمة هى : The Grammar-Translation Method.
أما الطريقة السمعية الشفوية فهى : The Audio lingual Approach.

– ان الهدف الرئيسى من تعليم العربية كلغة ثانية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها .

ان الالمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسى لممارستها .

– ينبغى أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى اللغة العربية .

– يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم فى برنامج تعليم العربية كلغة ثانية .

– ان تذوق الأدب العربى المكتوب والاستماع به هدف أساسى من أهداف تعليم العربية والوسيلة الوحيدة لذلك هى الترجمة من لغة إلى أخرى .

– ان الأمر لا يقتصر على أن يلم الطالب بقواعد العربية بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس .

– ان مما يتوخاه تعليم العربية كلغة ثانية ، تنمية قدرات الطالب العقلية بالشكل الذى يمكنه من مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها المتعددة .

(ح) تقويم الطريقة : فى ضوء الملامح السابقة لطريقة النحو والترجمة يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

– محور الاهتمام فى هذه الطريقة أمران : الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها . ومن ثم تغفل كثيراً من المهارات اللغوية الأخرى التى تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية .

– القراءة والكتابة إذا يحتلان المكانة الأولى فى تعليم العربية لغير الناطقين بها ، أما استخدام اللغة فى الكلام وما يستلزمه ذلك من فهم اللغة المسموعة

فهو أمر لا اهتمام به . إن الدارس الذى يتعلم العربية كلغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام . لا شك أن هذا يحصر اللغة فى مفهوم ضيق يقصر وظيفتها على الاتصال بين الناس عن طريق المراسلات والمكاتبات وليس عن طريق الاستماع إليهم أو الحديث معهم . وهذا بلا شك مفهوم قاصر للغة ، لا يتناسب خاصة مع إنسان العصر الحديث . حيث تقدمت وسائل الاتصال المباشر بين الناس فى مجتمعاتهم المختلفة .

– يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد آخر يوجه إلى طريقة النحو والترجمة ذلك هو إغفال الفرق بين تعلم الدارس اللغة وبين تعليمه عن اللغة . إن المنطق الرئيسى فى هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة ، أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها وإليها ، أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفى مواقف حية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما إن لم تكن تغفله تماماً .

تدريس قواعد اللغة أيضا ، وفق هذه الطريقة يوجه إليه نقد كثير ولعل أهم ما يوجه اليه أنه يتم بطريقة قياسية يبدأ المعلم فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات لها ، وقد ثبت أن لهذه الطريقة من السلبيات ما لا مجال للافاضة فيه هنا .

– استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيسى من عناصر هذه الطريقة ولقد ثبت من الدراسات الحديثة ، ان استخدام اللغة الأولى للدارس فى تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له فى اتقان هذه اللغة .

– يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه فى الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه . إن اتصال الطالب بأحد الناطقين باللغة العربية أو تنظيم زيادة له فى أحد البلاد العربية أو تعريضه لبعض المواقف الثقافية المعبرة عن المجتمع العربى أمور لا تخطر ببال معلم العربية كلغة ثانية إذا التزم بهذه الطريقة .

– يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب خاصة لممتازين منهم على تعلم اللغة . إن عدم تنويع النشاط وتعدد أشكاله يصيب الإنسان بالملل ويصرفه فى كثير من الأحيان عن متابعة الدرس حتى إذا لم يجد استجابة له ترك البرنامج كله ! من هنا لا نستغرب أن نجد أن عدد المتسربين من برامج تعليم اللغات الأجنبية التى تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

– يلاحظ أيضا على هذه الطريقة أن العبء الملقى على عاتق المعلم قليل، ولا يتطلب منه من النشاط الإبداعى شيئا . ليس على المعلم وفق هذه الطريقة إلا أن يقرأ على الدارسين نصا فى العربية جملة جملة وفقرة فقرة مترجما لهم هذه الجمل والفقرات إلى لغاتهم الأولى ، إنجليزية أو فرنسية أو صينية أو غيرها ، شارحا لهم قواعد اللغة العربية مبينا لهم مظاهر الجمال فى التعبيرات المختلفة والدارسون فى هذا كله متابعون له ومسجلون ما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه فى منازلهم .

– إجراءات التقويم أيضا سهلة يسيرة ومحددة سلفا . إن الأمر لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد أو ترجمة نص من النصوص من العربية أو إليها ، ولا يتطلب هذا من الخيال والابتكار ما يعجز المعلم عنه !

ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة للاعداد الكبيرة من الطلاب . ان الفصل يمكن أن يتسع لأى عدد يستطيع المعلم أن يتعامل معه . وما على الطالب إلا أن يحضر كتابا يدرس منه وكراسة يكتب فيها ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يتناثر فى الفصل من معلومات أو معارف !

قصارى القول أن طريقة النحو والترجمة كانت مناسبة للظروف التى نشأت فيها والمراحل التى تلتها إلى وقت قريب . . إن تعليم اللغات الأجنبية فى أوربا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان يستهدف فى المرتبة الأولى

تحقيق أغراض ثقافية يستمتع الإنسان من خلالها بالتراث المكتوب فى هذه اللغات . . من هنا احتلت مهارتا القراءة والكتابة من المكانة ما عجزت المهارتان الأخريان . الاستماع والكلام عن احتلاله .

والحقيقة التى ينبغى تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن طريقة النحو والترجمة هى أن الدارسين الذين يتعلمون اللغات الأجنبيه بواسطتها يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة فى وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

٢ ـ الطريقة السمعية الشفويه :

(أ) نشأت الطريقة : ظهرت هذه الطريقة استجابة لأمرين مهمين فى خمسينات وستينات هذا القرن ، وهما :

ـ قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية .

ـ تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها فى القراءه وإنما أيضا لاستخدامها فى الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض .

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر إلى اللغة مفهوماً ووظيفة . لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابى فقط أو نقل التراث الإنسانى فحسب ، بل أصبحت أداة لتحقيق الإتصال الشفهى أولا بمهارتيه الاستماع والكلام يليه الإتصال الكتابى بمهارتيه القراءة والكتابة . وترتب على هذه النظرة إلى اللغة وفى ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللغات الأجنبية سميت بالطريقة السمعية الشفوية أو نظراً لصعوبة نطق هذا الاصطلاح وكثرة الخلط بين جزئية ، استبدله بروكس باصطلاح آخر هو Audio-Lingual ليعنى تماما ما يعنيه الاصطلاح السابق (١) .

---

(١) الطريقة السمعية الشفوية يقابلها بالأنجليزية **Aural-Oral Approach**

ولقد انتهت الدراسات التى قام بها اللغويون أخيرا إلى عدة نتائج شقت طريقها إلى تعليم اللغات الأجنبيه وتركت آثارها عليه هدفا وطريقة. ويلخص لنابولتون أهم المفاهيم التى جدت فى تعليم اللغات الأجنبية فى ضوء الدراسات اللغوية فى أن :(١) اللغة كلام وليست كتابة ، وأنها مجموعة من العادات ، وأنه ينبغى أن نعلم اللغة لا أن نعلم عن اللغة ، وأن اللغة هى ما يمارسه الناطقون بها فعلا وليست ما يظن البعض أنه ينبغى أن يمارس، وأن اللغات تتباين بين بعضها وبعض .

كان لهذه المفاهيم أثر فى ظهور الطريقة السمعية الشفوية وفى أن تكتسب الملامح التى اكتسبتها والسمات التى تميزها .

(ب) ملامح الطريقة : من الممكن أن نوجز ملامح الطريقة السمعية الشفوية فى تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلى :

– تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز الصوتية التى يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض ، من هنا فإن الهدف الأساسى فى تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها . بما يتطلبه هـذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف .

يترتب على التصور السابق للغة أن يبدأ بتعليم الدارس مهارات الاستماع الجيد أولا ثم مهارات الكلام . ان مهارتى الاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكبر فى هذه الطريقة .

---

(١) Brooks, N. Language and Language Learning. N. Y. Harcourt Brace and World, Inc., 1960, 201.
Multon, W. Linguistics and Language Teaching in The U.S.A. 1940—1960. Trends in European and American. Linguistics. 1930—1960. Ulrech. Spectrum Publishers, 1961 P.P. 83—109.

ـ يأتى فى الأهمية بعد مهارتى الاستماع والكلام مهارتاالقراءة والكتابة ويفضل عند تدريس القراءة البدء بقراءة ما استمع اليه الدارس ونطقه ، والتدرج مما له ألفه به إلى ما لا ألفه له به .

ـ يحظر استخدام لغة وسيطة فى تعليم العربية كلغة ثانية سواء كانت هذه اللغة الوسيطة هى اللغة الأولى للدارس أو غيرها من لغات . ذلك لأن لكل لغة نظاما ينبغى ألا تتداخل معه أنظمة أخرى فى تعليمها .

ـ فى ضوء النقطة السابقه نجد أن الترجمة من وإلى اللغة العربية تحتـــل مكانة ثانوية فى هذه الطريقة .

ـ النحو جزء متكامل مع عناصر اللغة الأخرى . ومن ثم ينبغى تدريسه من خلال الأنماط اللغوية المختلفة التى يتعلمها الدارس وليس عن طريق مباشر بعزل القاعدة عن استخداماتها . ليس تعليم النحو ذا غاية ولكنه وسيلة لفهم اللغة وتذوق أنماطها .

ـ اللغة مجموعة من العادات التى يمكن اكتسابها والهدف الرئيسى من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو أن يكتسبوا العادات اللغوية التى يمارسها الناطقون بها وبالطريقة التى يمارسونها بها . ان أقصى ما تتوخاه الطريقة السمعيد الشفوية أن يفكر الدارس بالعربية ، أن يستخدمها بشكل تلقائى لا يسبقه تفكير شديد فى أنماطها أو محاولة للترجمة منها أو إليها .

ـ هدف اللغة أساساً هو تحقيق الاتصال بين الأفراد بعضهم وبعض . والاتصال عادة يأخذ شكل حوار بينهم . من هنا وجب أن تدور الأنماط اللغوية والمواقف الثقافية حول حوار فى كل درس يتم من خلاله اكتساب هذه الأنماط وتقديم هذه المواقف .

ـ تحتـــل التدريبات النمطية مكانة مهمة فى اكساب الطالب مهارات اللغة وتتنوع هذه التدريبات ، من تكرار إلى تحويل وتبديل إلى اكمال فراغات إلى اجابة على أسئلة إلى غير ذلك من أنواع .وينبغى فى استخدام

هذه التدريبات ألا يسبقها المعلم بشرح أو بتعليل . ذلك أن الهدف الأساسى لهـا هـو تنمية مهارة لغوية يراد للدارس اكتسابها دونما وعى بقواعدها وعللها .

– يتبع المعلم فى تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعى لاكتساب الأفراد لها فى لغاتهم الأولى . يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم عن طريق الاستماع إليها أولا ثم تقليد المحيطين به فى الكلام فينطق بعض كلماتهم ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها . ومن ثم نجد ترتيب المهارات الأربع فى هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتى بعدهما القراءة وأخيراً الكتابة .

– تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة . إنها ليست مجرد أشكال الفن أو الأدب . . أنها أسلوب الحياة التى يعيشها قوم معينون يتكلمون لغة معينة . ومن ثم يصبح تدريس الأنماط الثقافية العربية أمراً لازماً من خلال تدريس اللغة ذاتها . أنه من الممكن ، كما ترى هذه الطريقة تقديم الأنماط الثقافية من خلال الحوار الذى يقدم فى كل درس ، أن من الطبيعى أن يدور الحوار حول موقف الحياة العادية التى يعيشها الناس مثل تناول الطعام وأسلوب التحية والسفر والزواج وغيرها من أنماط ثقافية مختلفة وكذلك فى مواد القراءة الموسعة حيث يقدم للدارس نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معينة .

(ج) تقديم الطريقة : فى ضوء الملامح السابقة للطريقة السمعة الشفوية يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

– تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها . أنها تولى الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى فى تعليم لغات بعضهم للبعض . ولا شك أن الاهتمام بمهارتى الاستماع والكلام فى تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنسانى المعاصر حيث تقدمت وسائل المواصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض وأصبح الاتصال المباشر بينهم أمراً ليس فقط يسيراً وممكن التحقيق بل واجباً فى حالات كثيرة .

ـ أن الترتيب الذى يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فكتابة ؛ ترتيب يتفق مع الطريقة التى يتعلم الإنسان بها لغته الأولى .

ـ تشبع هذه الطريقة كثيراً من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها . أنها فى وقت قصير تمكن الدارس أن يعرف نفسه للآخرين وأن يبادلهم التحية بلغتهم وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإدارتها بكفاءة . وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة إلى الإحساس بالنجاح وإنجاز ما يطلب منهم . فضلا عن جعل اللغة شيئاً ذا معنى فى حياتهم المباشرة وليست مجرد رموز مكتوبة لا يعرفها إلا من خلال الكتب وفى أساطير التراث .

ـ أن تعلم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يحمد لهذه الطريقة . أن من الحقائق التى أثبتها تعلم اللغات الأجنبية على مدى السنين أن أقصر طريق وأصح سبيل لكى يفكر الدارس باللغة التى يتعلمها هو أن يتعلمها من خلال قواعدها وأصولها فقط وليس من خلال قواعد لغة أخرى أو أصولها . أن الوقت القصير الذى يقضيه الدارس متحدثا العربية ولا شيء غيرها أجدى بكثير من الوقت الطويل الذى يقضيه الدارس نفسه متحدثا العربيـة من خلال الترجمة عن لغته الأولى .

يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف . ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية وتمكين الدارس من الممارسة الصحيحة للغة .

ـ أن إستخدام الوسائل المعينة والأنشطة التربوية أمر مهم فى هذه الطريقة أن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة فى شكل يعوضه عن عدم إتصاله المباشر بها . وهى بذلك تجعل للغة معنى

وتثبت منها الكثير من المهارات فضلا عن أن تنوعها يزيل ما يعترى الدارسين من ملل ويواجه بكفاءة ما بينهم من فروق فردية .

— يتطلب النجاح فى تعلم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على الابتكار فائقة . أن عليه أن يفكر فى كل مرة أنشطة تربوية وفى مواقف لغوية يستثير الدارسين بها ويقدم من خلالها المفردات والأنماط اللغوية والتراكيب . ولعل هذا مما يصرف بعض المعلمين عن استخدامها ويجعلهم يؤثرون السلامة ويدخرون الجهد ويوفرون الوقت وذلك باتباع طرق أخرى مثل طريقة النحو والترجمة .

— يغالى بعض المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة فى استخدام قانونى المحاكاة والتكرار ويطيلون من الفترة التى يحاكى الدارس فيها أنماطا لغوية لا يفهم معناها ، ويكرر ألفاظاً أو تعبيرات لا يدرك دلالاتها . وهذا من شأنه بث الملل فى نفوس الدارسين . أن تعليم اللغة الثانية لا يعنى أن ننتج ببغاوات يقتصر دورها على التقليد .

— قد تؤدى المغالاة أيضاً فى التقليد دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوى المحاكى إلى التعميم الخاطىء من جانب الدارسين . ولقد كان للكاتب خبرة فى ذلك ، فلقد كان يعلم اللغة العربية لأحد أساتذة جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وكان مما تعلمه الأستاذ أن الضمير « أنت » ننطقه بفتح التاء مع المذكر وبكسرها مع المؤنث . ثم سئل الأستاذ أن يقرأ هذه الجملة مرة للمذكر وأخرى للمؤنث : « من أين أنت ؟ » فقال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بفتح كل من النون فى « أين » والتاء فى « أنت » للمذكر ، ثم قال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بكسر كل من النون فى « أين » والتاء فى « أنت » للمؤنث . أن التعميم الخاطىء أمر ينبغى أن نتوقعه إذا ما طلب من الدارس أن يكرر نطق شىء ما دون تعليل له أو توضيح لأسباب النطق أو خلل التركيب اللغوى .

— لعل مما يرتبط بالنقطة السابقة مشكلة تدريس كل من النحو والثقافة فى هذه الطريقة . أن تدريس القواعد النحوية فى هذه الطريقة

لا يحظى باهتمام كبير . أن القاعدة يتم شرحها من خلال تركيب لغوى ورد في الحوار الذى يدرسه الطلاب . ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال في كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية حيث لم ترد بشكل طبيعى ومنطقى فى الحوار ، كما لوحظ التعسف أحيانا فى التعبيرات التى يشتمل عليها الحوار حتى يتم إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها . كذلك فى تدريس الثقافة ، حيث تولى هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها دون التركيز على الشكل الراقى للثقافة أى الأدب والفن والموسيقى . كما أنه يتم تدريس هذه المواقف الثقافية بطريقة غير مباشرة من خلال حوار يدور بين عدد من الأفراد وأخيراً تنسب وليجاريفرز إلى هذه الطريقة عجزها عن أن تحظى باحترام الأذكياء والمبتكرين والمجتهدين من الطلاب(١) . أنهم يحسون بالملل يتسلل سريعاً إلى نفوسهم وينفرون من كثرة التكرار والحرص على المحاكاة العمياء . . فى الوقت الذى تناسب فيه هذه الطريقة زملاءهم من العاديين ومتوسطى الذكاء .

قصارى القول : أن للطريقة السمعية الشفوية مزايا وفيها أوجه قصور ، شأنها فى ذلك شأن طريقة النحو والترجمة . ولقد ظهر نتيجة هذا كله اتجاه للتوفيق بين الطريقتين تحت اسم الطريقة التوليفية وفيها يحرص المعلم على الأخذ بمحاسن كل من الطريقتين فيولى المهارات اللغوية الأربع اهتماماً متساوياً بادئاً بالاستماع منتهياً بالكتابة . كما أنه يستخدم إلى حد ما اللغة الأولى للدارس فى الحالات التى يعجز فيها عن توصيل معنى إلى ذهن الدارس باللغة الثانية ، فضلا عن إضافات أخرى يرجع فيها إلى كتب تعليم اللغات الأجنبية .

---

(١) Rivers, W. : Teaching Foreign-Language Skills, Chicago, The University of Chicago Press 1072. p.p.p48—49.

خامساً – أهداف ومستويات تعليم العربية

نتناول بإيجاز فى هذا القسم ثلاث قضايا ، هى : أهداف تعليم العربية كلغة ثانية ، ومستويات تعليم العربية كلغة ثانية ، ونوع اللغة التى ينبغى أن تعلم .

١ – أهداف تعليم العربية كلغة ثانية :

يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ثلاث أهداف رئيسية هى :

(ا) أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التى يمارسها بها الناطقون بهذه اللغة أو بصورة تقرب من ذلك . وفى ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلى :

– تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمعون إليها .

– « « « « النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً معبراً فى المعنى ، سليما فى الأداء .

– تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم .

– « « « « الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة .

(ب) أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات أصوات مفردات وتراكيب ومفاهيم .

(جـ) أن يتعرف الطالب الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربى والبيئة التى يعيش فيها والمجتمع الذى يتعامل معه .

تعليم العربية كلغة ثانية إذ يعنى أن نعلم الطالب اللغة وأن نعلمه عن اللغة وأن تعرف على ثقافتها .

٢ مستويات تعليم العربية كلغة ثانية :

تعلم أى لغة من اللغات أمر لا يحدث بين يوم وليلة ، ومهمة لا تكتمل بين عشية أو ضحاها ! إنها عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان فى كل منها شيئاً حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة فى ممارسة هذه اللغة . ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات هذه المستويات لا ترتبط كثيراً أو قليل بالمستويات التعليمية التى يقضيها الطالب فى مدرسته ، إن المستويات ، فى ميدان تعليم اللغة الثانية ، تعنى المراحل التى يقطعها الطالب فى تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية ، أو مهارية . ولقد اختلف الكتاب والباحثون فى عدد المستويات التى نبغى أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه اللغة نطقاً وأداء وفهما ، فمن الكتاب من يقسم هذه المستويات إلى ستة تتفق فى عددها مع السنوات الست التى يقضيها الطالب فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات ومنهم إلى أربعة مستويات هى : المستوى الإبتدائى أو الأولى ، والمستوى المتوسط ، والمستوى المتقدم ، والمستوى النهائى(١) .

ومع وجاهة كل من هذه التقسيمات الثلاثة وبالرغم من وجود مبرر لها إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات : هى الإبتدائى والمتوسط والمتقدم . (ولا ينبغى مرة أخرى أن يظن بأن كلمة الإبتدائى هنا تشير إلى المرحلة الإبتدائية فى السلم التعليمى) أن الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق فى الدرجة ، هو فرق بين مستويات الأداء اللغوى ، ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات فى عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى الإبتدائى يعبر عن مرحلة تنمية

---

(١) The begining level, the intermodiate lavel, the advanced level, and the terminal level.

، المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها، والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب . أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق فى الاستخدام اللغوى .

وهنا تثار عدة أسئلة منها : ما موقع هذه المستويات من السلم التعليمى ؟ وما نسبة الوقت التى ينبغى أن تخصص لكل مهارة لغوية فيها ؟ وما عدد المفردات التى ينبغى أن يتعلمها فى كل منها ؟ .

قدم عدد من الكتاب والباحثين فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية تصورات مختلفة لذلك . إلا أنه بالاطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة لمناهج تعليم هذه اللغات وجد أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعاً هو ذلك الذى يشتمل عليه الجدول التالى :

مستوى المبتدئين فى تعلم اللغة الثانية كما يبدو من الجدول السابق يمتد ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست فى المرحلة الابتدائية من السلم التعليمى . ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين فى المرحلة الإعدادية بينما يستغرق عاماً واحداً فى المرحلة الثانوية . وأخيراً يستغرق فصلا دراسيا واحداً (ما بين ستة أشهر وعام ، ويفضل أن يكون عاما على الأقل) وذلك فى المرحلة الجامعية . أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغى أن يستغرق نشاط الطالب فى الاستماع إلى اللغة الثانية بنسبة ٤٠٪ من الوقت المخصص لدراستها وينبغى أن يستغرق نشاطه فى الكلام نفس النسبة بينما تقل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل إلى ١٥٪ وأخيراً نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز ٥٪ من الوقت المخصص لمتعلم اللغة فى المستوى الإبتدائى .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه فى حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يرجأ تعليم القراءة والكتابة ، وينقسم الوقت بين مهارتى الاستماع والكلام فقط .

تقسيم المستويات ومضمونها اللغوى

المستوى	موقعه من السلم التعليمى				نسبة المهارات اللغوية				عدد المفردات	ملاحظات
	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	الجامعية	استماع	كلام	قراءة	كتابة		
الابتدائى	السنوات الثلاث أو الأربع الأولى	السنتان الأوليان	السنة الأولى	الترم الأول (عام على الأقل)	٤٠ ٪	٤٠ ٪	١٥ ٪	٥٪	١٠٠٠/٧٥٠	
المتوسط	—	—	—	الترم الثانى (عام على الأقل)	٤٠٪		٤٠ ٪	٢٠ ٪	١٥٠٠/١٠٠٠	
المتقدم	—	—	—	الترم الثالث (عامان)	٤٠٪		٤٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠٠٠/١٥٠٠	

ومن حيث عدد المفردات فهو كما يبدو من الجدول يتراوح بين ١٠٠٠،٧٥٠ كلمة فى هذا المستوى .

وكما يبدو فى الجدول نفسه . ينبغى أن يوزع الوقت المخصص لمهارتى الاستماع والكلام بينهما بحيث لا يتجاوز ٤٠٪ من وقت البرنامج وذلك فى المستويين المتوسط والمتقدم

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعليم اللغة الثانية عليها ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل فى الأمر !! وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف فى كل برنامج على عدة متغيرات منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة فى اليوم ، وكم يوم أسبوعيا ، وكم شهراً يستغرقها البرنامج ؟) ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطالب واللغة الثانية التى يتعلمها هى هنا العربية ، المهم فى الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغى أن يكون للمعلم الحق فى الالتزام بها أو الخروج عليها أو التعديل فيها فى ضوء ظروف برنامجه الخاص .

والسؤال الآن : ما المهارات اللغوية التى ينبغى أن يتعلمها الطالب فى كل مستوى من هذه المستويات الثلاث ؟ سوف نقصر حديثنا هنا عن المستوى الابتدائى فى تعليم العربية كلغة ثانية نظراً للمشكلات الكثيرة التى يواجهها المعلم مع طلاب هذا المستوى .

ويمكن تلخيص أهم أهداف تعليم العامية كلغة ثانية على المستوى الإبتدائى فيما يلى :

(أ) أن يألف الطالب الصوت العربى وأن يكون قادراً على نطق الأصوات التى لا مثيل لها فى لغته .

(ب) أن يفهم الطالب اللغة العربية عندما يستمع إليها من بعض الناطقين بها فى حدود الموضوعات التى ألفها والمفردات والتراكيب التى تعلمها .

(حـ) أن يكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب وأن يفهم دلالة كل منها والاستخدام الصحيح لها .

(د) أن يعبر تعبيراً سليما عن بعض ما يحتاج اليه (مثل طلب الطعام، السؤال عن الوقت ، تعريفه بنفسه وبالآخرين ، مناقشة موضوع بسيط ... الخ) على أن يكون ذلك فى إطار المواقف التى يمر بهـا والمحتوى اللغوى الذى تعلمه .

(هـ) أن يقرأ بعض النصوص العربية قراءة سليمة وأن يفهم معنى ما يقرأ ، فى حدود خبرته .

(و) أن يقرأ قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى فى الموضوعات التى تناولها البرنامج .

(ز) أن يربط بشكل صحيح معنى الكلمة أو العبارة بلفظها وبالمواقف التى تعبر عنها .

(ح) أن يتعرف على رسم الحروف العربية صورة وصوتا ، فى المواضع المختلفة من الكلمة (أولها ووسطها وآخرها) وأن يميز بين الحروف المتشابهة (ب/ت/ث . . الخ) .

(ط) أن يكتب كتابة صحيحة نصا يملى عليه ممـا له خبرة سابقة به فى البرنامج .

(ى) أن يعيد كتابة نص كان قد تعلمه فى البرنامج .

(ك) أن يكتب خطاباً أو طلباً لوظيفة أو يملأ استمارة أو غير ذلك من مواقف الحياة الأساسية والتى يفترض ممارسته لها فى البرنامج على أن يراعى فى هذه الكتابة قواعد الهجاء والإملاء :

(ل) أن يلم ببعض القواعد الأساسية فى اللغة العربية والتى هى أكثر شيوعاً فى الكتابة العربية (الفعل والفاعل ، المفاعيل ، النواسخ ، الاضافة ، الجار والمجرور . . الخ) .

(م) أن تتكون لديه ثروة لغوية تشتمل على الأقل على ٧٥٠ كلمة وأن ينطقها نطقاً صحيحا وأن يفهم معناها والاستخدام الصحيح لها فى الجملة العربية .

(ن) أن يعترف على بعض ملامح الثقافة العربية مثل الأخبار بالوقت ، والتعامل فى السوق . أسلوب التحية ، وغيرها فى حدود ما يسمح به البرنامج .

(س) أن يؤدى . إن كان مسلما : الشعائر الأساسية التى يلزم أداؤها باللغة العربية بدقة وفهم .

هذه هى بإيجار أهم أهداف تعليم العربية كلغة ثانية للمبتدئين وجدير بالذكر أن التحديد الدقيق للمحتوى اللغوى والثقافى للمستوى الابتدائى فى تعليم اللغة الثانية بشكل عام أمر نسبى يختلف من برنامج إلى آخر ومن لغة إلى أخرى . إلا أنه قد أجريت دراسة ميدانية فى تعليم العربية كلغة ثانية استهدفت تحديد الموضوعات التفصيلية التى يجمع عليها معظم الدارسين للعربية من غير الناطقين بها (١) .

فقد تم توزيع استبيان على عدد من دارسى العربية كلغة ثانية فى بعض من الجامعات المصرية والأمريكية . وعلى عدد من الخبراء المشتغلين بتعليم هذه اللغة . وقد انتهى البحث إلى أن المهارات الآتية تمثل الأهداف التى

---

(١) Younus, F. : Curriculum for the teaching of Arabic as a second language at the beginning level University of Minnesota, February 1977.

ينبغى أن يسعى برنامج تعليم العربية كلغة ثانية فى المستوى الابتدائى وهذه المهارات هى :

١ ـ الاستماع ويشمل التمييز والفهم . أما التمييز فيشمل تعرف الأصوات العربية ، التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة . التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية ، تمييز الحروف المضعفة ، تعرف التنوين أو تمييزه ، التمييز بين الكلمات طبقا لتشكيلها أو ضبطها ، تعرف التنغيم ، أما الفهم فيشمل فهم الأفكار الرئيسية التى يبدو أن المتكلم يهدف إلى التعبير عنها ، فهم الأسئلة فى المواقف العامة أو المشتركة .

٢ ـ الحديث ويشمل : النطق الصحيح للأصوات العربية ، انتاج الأصوات المتقاربة مخرجا والتفريق بينها ، إنتاج الحركات القصيرة والطويلة والتفريق بينها فى الحديث ، استخدام نمط التنغيم المناسبة فى الحديث ، المسيطرة على ما يعرف فى العربية بضبط الحروف أو تشكيلها ، تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة فى وحدة فكرية تامة فى مختلف المواقف مثل : السفر وطلب الطعام . . الخ . استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين . استخدام الأسئلة بسهولة .

٣ ـ القراءة وتشمل : تعرف الأصوات العربية ، الضبط الصحيح للكلمات فى القراءة الجهرية ، القراءة جهرا الفقرة أو سلسلة تتكون من عدة جمل ، فهم معانى الكلمات من السياق ، فهم المعانى الرئيسية للجمل فى فقرة ما ، وفهم الفكرة الرئيسية فى فقرة أو فى عدة فقرات : فهم وظيفة علامات الترقيم ، الاهتمام المستمر بالقراءة .

٤ ـ الكتابة وتشمل : الكتابة بخط تمكن قراءته . معرفة المبادىء التى تجعل الخط مقروءا ، القدرة على الكتابة من اليمين إلى الشمال ، معرفة بعض مبادىء الإملاء والعلاقة بين الصوت والرمز ، استخدام القواعد الصحيحة ، تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف المقدمة .

٥ ـ القواعد وتشمل : استخدام الأسماء المعرفة والفكرة ، استخدام أسماء الاشارة ، استخدام ضمائر الملكية ، معرفة أنواع الكلمات فى اللغة العربية ، استخدام المفرد والجمع والمذكر والمؤنث ، استخدام الضمائر ، استخدام أدوات الاستفهام ، استخدام الأزمنة المختلفة كالماضى والمضارع والأمر ، استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة ، استخدام الظروف والأسماء الموصولة ، استخدام الجملة الإسمية ، استخدام الجملة الفعلية ، استخدام الفعل المبنى للمعلوم والفعل المبنى للمجهول .

٣ ـ أية لغة تعلم :

اللغة العربية ، شأن أية لغة أخرى ، ذات مستويات مختلفة فى استخدامها فعلى المستوى الرأسى نجد مستويين أولهما لغة التراث وثانيهما لغة الحياة المعاصرة . على المستوى الأفقى نجد مستويات مختلفة منها ما يخص المثقفين ، ومنها ما يخص أوساط المثقفين ومنها ما يخص العامة ، ومنها ما هو تخصصى مثل الاستخدامات اللغوية فى مجالات الحياة المختلفة ، الطب ، الهندسة ، الصيدلة ، الأدب والفنون . الموسيقى إلى غير ذلك من مجالات .

والسؤال الآن : أية لغة تعلم ؟ للإجابة عن هذا السؤال ينبغى التحديد الدقيق لهدف البرنامج فى ضوء حاجات الدارسين والظروف المحيطة بهم .

ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية كلغة ثانية : أولهما المستوى اللغوى التخصصى ، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة ، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف . وكأن ندرس العربية لأفراد ذوى أهداف خاصة لتعلمها مثل أداء الشعائر الدينية اللازمة العربية لأفراد ذوى أهداف خاصة لتعلمها مثل أداء الشعائر الدينية اللازم أداؤها بالعربية ومثل قراءة التراث العربى فقط أو غير ذلك من أهداف تفرض على مخططى البرنامج تدريس اصطلاحات معينة أو تراكيب لغوية شائعة فى ميادين خاصة وفى مقابل هذا المستوى اللغوى التخصصى يوجد مستوى آخر هو المستوى اللغوى العام . ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات

اللغوية التى تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة قراءة أو استماعاً أو مشاهدة ، وكأن يطلب طعاماً معيناً أو شرابا يريده ، وكأن يسأل عن منزل يؤجره أو فندق يقيم فيه فترة ما وغير ذلك من مواقف يمر بها الأجنبي عندما يزور بلداً ما . ان التعامل الجيد مع هذه المواقف لا يتطلب لغة تخصصية كما رأينا فى المستوى الأول وإنما يتطلب معرفة بالمواقف العامة التى يشترك فى المرور بها غير الناطقين بالعربية ، كما يتطلب تحديداً دقيقا للمهارات اللغوية التى يلزمهم إكتسابهم للمرور بهذه المواقف .

ولعل هذا يثير قضية أخرى ، تلك هى نوع اللغة التى ينبغى أن تعلم فى هذا المستوى العام ، هل هى الفصحى ، لغة التخاطب الرسمى والكتابة أو هى العامية ، لغة التخاطب اليومى بين الناس ؟ ليس بمستمع المجال هنا لمناقشة حجج أنصار كل من الرأيين وتغيرها ، وأنما يمكن القول باختصار أنه إذا لم يكن لدى للدارسين حاجة أساسية لتعلم عامية من عاميات البلاد العربية فاللغة التى ينبغى أن تعلم هى الفصحى المعاصرة ، ويقصد بالفصحي المعاصرة اللغة التى تكتب بها الصحف اليومية والكتابات العربية المختلفة ، وتلقى بها الأحاديث فى أجهزة الأعلام المتعددة ، ويتحدثها المسئولون فى لقاءاتهم العامة والخطباء فى خطبهم وتدار بها الاجتماعات الرسمية وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى المعاصرة لغة للفهم والإفهام . وعندما نقول الفصحى المعاصرة فإنما نميزها عن فصحى التراث ذات المفردات والتراكيب والمفاهيم التى كانت مناسبة للاتصال فى وقت سابق على مدى التاريخ العربى السحيق . ويدفعنا لهذا الرأى دوافع كثيرة منها ما هو لغوى ، فقد ثبت أن العاميات أضيق لفظاً وفكراً ، ومنها ما هو قومى فالفصحى رباط يربط العرب مع اختلاف لهجاتهم وعامياتهم ، ومنها ما هو تربوى فقـــد ثبت من بعض الأبحاث التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية أن الأجنبي عندما يبدأ تعلمه للعربية مستخدما الفصحى المعاصرة يكون أقدر بعد ذلك على إجادة أية لهجة أو عامية فى العالم العربى كله وليس العكس بصحيح .

الفصل الثالث عشر

اعداد وتدريب معلم اللغة العربية

عرفنا من الفصول السابقة أن اللغة من أهم مقومات الثقافة ، وأنها من أقوى وسائل التجانس والتماسك الاجتماعى . ثم إنها وسيلة الاتصال والتفاعل بين أفراد المجتمع ، وقوام اختزان التراث والمحافظة عليه . ويحرص المجتمع على أن يتعلمها أبناؤه ويتقنوا مهاراتها لذلك ، ولأنهم من خلال تعلمها واكتساب مهاراتها يتعرفون أسلوب التفكير ، وتنمو قدرتهم عليه ، لارتباط اللغة بالفكر ، فهى وعاؤه ومحصلته على السواء . كما أنها — فوق ذلك — وسيلة للتعليم نفسه ، لأن اللغة تلعب دوراً أساسياً فى الخبرات والمواقف التعليمية ، وبالتالى فى النمو العقلى . ويؤكد هذا الفصل دور معلم اللغة العربية فى عملية تعليمها ، والأسس التربوية لإعداده قبل ممـــارسة تدريسها ، وتدريبه فى أثنائه . فـــبرنامج تأهيله لعمله برنامج ذو شقين : إعداده وتدريبه .

للمعلم أيا كانت المادة التى يقوم بتعليمها دوره فى نجاح العملية التعليمية ، وتحقيق أهدافها ، وهذا من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى تأكيد ، لأنه دائماً فى مقدمة العوامل التى يتوقف عليها هذا النجاح ، من أنظمة ، ومناهج ، وكتب ، وأدوات ، ومبان ومرافق تعليمية ، وذلك لأن كل هذه العوامل صماء جامدة ، والمعلم هو الذى يبعث فيها الروح التى تحييها ، وتجعل لها أثرها وقيمتها ، ولأنه هو الذى يستطيع أن يضفى على المنهج والكتاب والمعينات وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثم نقص ، وما يزيد من كفايتها إذا كانت فى حاجة إلى مزيد من الكفاية . ولأن الوسائل الأخرى قد تكون فى أعلى درجات الجودة ثم تهبط على يده ، أو توجه توجيها سيئا ، أو تهمل ولا تستخدم . وقد أثبتت كثير من المحاولات التى بذلت لتطوير العملية

التعليمية ولم تحقق أهدافها أنها إنما أصابها الإخفاق ، لأنها ارتطمت عند التنفيذ بصخرة المعلم غير القادر ، أو الذى لم يعد من قبل لمثل هذه المحاولات ولم يرتفع إلى مستواها . ويجب أن نلتفت إلى الأدوار المحددة التى يقوم بها المعلم فى عملية التدريس ، لأن هذه الأدوار تلقى مسئوليات محددة على مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه .

وإذا اعتبرنا التدريس عملية هادفة منظمة تساعد التلميذ على إدراك الخبرة التعليمية ، والتفاعل معها ، والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه أو إكتساب سلوك جديد فإنه يمكن النظر إليها على أساس مراحلها ، وهى مراحل ثلاث متكاملة .

(أ) مرحلة ما قبل التفاعل أو مرحلة التخطيط

وهى مرحلة تسبق دخول المدرس قاعة الدرس ، وفيها يخطط عناصر درسه ، وخطواته ، وأهم الأنشطة ، والوسائل والطرق التعليمية التى يؤثر استخدامها فيه . وسلوك المدرس فى هذه المرحلة سلوك منطقى تعمدى خال من التفاعل لأنه يواجه موقفا بعيداً عن التلاميذ وعن واقع الممارسة ، وعليه فى هذه المرحلة أن يختار أساليب مرنة ، ويكون مستعدا للتكيف مع ما قد يواجه من مواقف جديدة غير متوقعة .

(ب) مرحلة التفاعل أو التنفيذ وفيها يحاول تطبيق ما وصل إليه من خطط فى المرحلة السابقة . وسلوكه هنا سلوك يتسم بالتفاعل والحركة والحيوية . فهو يتفاعل مع مجموعة من التلاميذ لكل منهم ميوله وحاجاته ومشكلاته ، وينتقل بذلك من موقف هادىء ساكن فى مرحلة التخطيط إلى موقف اجتماعى غنى بالحركة والنشاط . وهذا السلوك منه ذاتى تلقائى ، فهو يرسل ، ويستقبل ، ويسأل ويجيب ، ويشجع المجد ، وينبه على اجتهاده . وفى الوقت نفسه يساعد تلميذا آخر على تعديل استجابته وتبصيره بمواقع خطئه . ويشرح لتلاميذه فكرة ، ويلخص أخرى ، وينظم المعلومات بطريقة تساعدهم على إدراكها ، واستنتاج المفاهيم والكليات منها .

(ج) مرحلة ما بعد التفاعل أو المتابعة وهى مرحلة يخلو فيها المدرس إلى نفسه ، فيقوم ما نتج عن سلوكه فى المرحلة السابقة ، ومدى فاعلية الطرق والأساليب والتقنيات التى قام باستخدامها ، وأهم المشكلات التى واجهها التلاميذ فى تعلم الدرس ، وماذا يجب أن يفعله لتتغلب على هذه المشكلات فى الدروس القادمة أى أن هذه المرحلة مرحلة للمتابعة والتقويم الذاتى ، كما أنها مرحلة للتغذية الرجعية يستفيد بها المعلم فى تحسين نشاطه فى المرحلتين ، وفهم تلاميذه ، وتعرف خصائصهم ومشكلاتهم . وهكذا نرى مدى التكامل والتفاعل بين المراحل الثلاث لعملية التدريس ، فإذا أضفنا إلى ما تقدم الأدوار التى يلعبها المدرس فى عملية التدريس ، بغض النظر عن مراحلها السابقة أمكن تحديدها على النحو التالى :

١ ـ الأهداف التعليمية :

وينبغى فيها أن تحدد بطريقة سلوكية ، يمكن ملاحظتها ، كما يمكن قياسها ، وذلك بتحديد ما يتوقع أن يحدث فى سلوك التلاميذ من تغيرات نتيجة لممارستهم الموقف التعليمى وتفاعلهم معه . ويتم ذلك على أساس سلوكهم لا على أساس نشاط المدرس ، وهذا ما يفسر لنا الخطأ الذى يقع نيه كثير من المعلمين عندما يتحدثون فى خطة الدرس عن أنشطة يقومون بها على أنها أهداف للدرس وليست منها فى شىء ، لأن أهدافه تدور حول التوقعات السلوكية التى ينتظر المدرس حدوثها فى شخصيات التلاميذ نتيجة لما يقدم لهم من مادة تعليمية .

ومن طبيعة الأهداف التربوية أن تركز فى عبارات محددة وبلغة دقيقة ، وعلى نحو تتضمن به الحد الممكن تنفيذه فعلا نتيجة للأداء التعليمى ، سواء أكان كما أم كيفا أم كما وكيفا معا . فإذا وضعنا الهدف على النحو للتالى : (يجيد التلميذ قراءة النص) لاحظنا أن العبارة فضفاضة ، لأن الإجادة نسبية ، ولأنها لا توضح الحد الأدنى أو الممكن تحقيقه عن طريق الأداء ، لكن إذا قلنا : (يقرأ التلميذ خمسة أسطر من الموضوع الذى يدرسه قراءة جهرية

دون أن يقع فى أى خطأ نحوى) فأننا نلاحظ أن هذا الهدف كثر تحديدا، ومن الممكن ملاحظته وقياسه ، وأن الحد الأدنى أو الممكن قد وضح بطريقة كية وكيفية معا . ويعتبر تحديد الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية الخطوة الأولى على طريق نجاح المعلم ، والمفتاح الأساسى لفعالية تعليمه .

والأهداف فى اللغات أنواع ثلاثة : منها ما يتصل بالمهارات الحسية ، وما يتصل بالأنشطة العقلية والوجدانية ، فنى تعليم اللغة العربية مثلا لابد من تنمية مهارات القراءة والكتابة والحديث والاستماع ، ولابد من معرفة القواعد النحوية والاملائية ، وعصور الأدب ، وتطوره ، وأسس البلاغة ، وجوهريات الثقافة العربية والاسلامية والعامة ، وذلك يدخل فى نطاق الإطار المعرفى . ولابد من تذوق التراث الجميل من : شعر ونثر ، والانفعال بالتجارب الشعورية الابداعية التى عبرت عنها قرائح الآدباء العرب على مر العصور ، ذلك يدخل فى مجال التعليم الوجدانى أو العاطفى . والمفروض أن تتكامل هذه الأنواع الثلاثة من الأهداف فى مجال التعليم اللغوى .

٢ ــ اختيار الأنشطة التعليمية وتحديد الخبرات التى يرى المدرس ضرورة تقديمها للتلاميذ ، حتى يحققوا من خلالها الأهداف التعليمية المنشودة. وهذا يفرض على المعلم أيا كانت المادة التى يدرسها أن يكون على وعى بصير بدقائقها ، ويفرض على معلم اللغة العربية أن يكون متمكنا من مادته ، متعمقا لها ، محيطا بأهم ما يتصل بتراثها فى القديم والحديث من دراسات وبحوث ، على نحو لا يقف به عندما تقدمه له الكتب المدرسية ، ولا على الثقافة السطحية المتصلة بها ولا يجمد به عن البحث والاطلاع الدائب والقراءة التى تغذى هذه المادة ، وتحييها ، وتجددها .

٣ ــ يقتضى تحديد الأنشطة والخبرات التعليمية من المدرس مهارة خاصة فى تنظيم الخبرات ، وعرضها بطريقة تشحذ أذهان التلاميذ ، وتجتذب انتباههم . ولا شك أن دراسته لطرق التدريس وخبرته بالتربية العملية تساعدانه فى استخدام أسلوب فعال لعرض المادة التعليمية عرضا مشوقا ،

يجعل التلاميذ متفتحى الأذهان ، متابعين لها عن شوق ، مشاركين فيها بحيوية ، وذلك يعنى : « اختيار طرق التدريس واستراتيجيات التعلم » . فإذا كان الدور السابق له يتعلق بتحديد مادة التدريس أو ما يقدم لتلاميذه فإن هذا الدور يتعلق بكيفية التدريس أو كيف يقدم هذه المادة لهم والطريقة التعليمية يمكن النظر إليها على أنها السبيل إلى اثارة حاسة أو أكثر من حواس المتعلم . فإذا ما تحدث المدرس فإنه يثير لدى تلاميذه حاسة السمع ، وإذا كتب على السبورة أو عرض صورة أو « فلما » فإنه يثير لديهم حاسة النظر ، كما يثير ما وراء ذلك من أنشطة عقلية أو وجدانية ، ومن هنا جاءت الطرق التعليمية . ولا يمكن أن يدعى أن هناك طريقة فريدة أو مثلى فى التعليم ، فطريقة الالقاء لهـا مميزاتها ولها أوجه من القصور ، وكذلك طريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات ، وغيرها .

أما الاستراتيجية التعليمية فيقصد بها مجموعة من الخطط التربوية الفنية التى يستخدمها المعلم لزيادة فعالية طريقته ، ورفع درجة اثارتها وتأثيرها فى تحريك حواس المتعلم وشحذ ذهنه ، فإذا اعتبرنا البدء بالقواعد أو الالقاء أو الاستنباط أو المناقشة أو طرح المشكلة من الطرق التعليمية فإن استخدام الخبرة أو سرد القصة أو الدراما الاجتماعية مع الأسئلة والافادة من الطرق السابقة يعتبر من استراتيجيات التعلم . ويتوقف نجاح الطريقة التعليمية فى كثير من الأحيان على فعالية الاستراتيجيات المستخدمة فى التدريس .

وعند اختيار للطريقة التعليمية لابد أن يحتكم المعلم إلى مجموعة من المعايير والأسس ، وفى مقدمتها خصائص المتعلمين ، ومستوى نموهم ، ونوع الهدف التعليمى الذى حدده على أساس سلوكهم ومستواهم . فإذا كان الهدف عقليا فإن أسلوب التفكير يعتبر استراتيجية ملائمة ، وإذا كان عاطفيا أو وجدانيا لاءمته الاثارة الانفعالية والدراما الاجتماعية وتبادل الأدوار ، أما إذا كان الهدف التعليمى من نوع المهارات الحسية الحركية فأحسن الاستراتيجيات له أسلوب النمذجة والتعزيز .

فإذا كان المدرس يتوقع من تلاميذه أداء نص أدنى ما دون أخطاء نحوية فيجب عليه أولا أن يقرأ هذا النص دون خطأ نحوى أو القائى . ثم عليه أن يثيب التلاميذ الذين يحققون الهدف ، ويصحح أخطاء من يخطئون بطريقة إيجابية . ويعتبر كثير من خبراء التربية أن الكثير من العيوب فى الأداء لدى التلاميذ نتيجة لعدم تقـديم نماذج مثالية فى الأداء أو عدم استخدام استراتيجيات سليمة لتصحيح الأخطاء ، وتعزيز السلوك المرغوب فيه .

٤ ـ اختيار الوسائل التعليمية المعينة :

وقد أصبح هذا الدور من الأدوار المهمة للمعلم ، بفضل ما وصلت إليه تكنولوجيا العصر من مخترعات ومستحدثات وتقنينات يمكن الاستفادة بها كمعينات للتدريس ، وقد حظى مجال تعليم اللغات بنصيب وافر من هذه المستحدثات ، كالمعامل اللغوية ، وأجهزة للتسجيل ، والعرض ، والتليفزيون ، و « الفديو » . بالإضافة إلى الوسائل المعنية التى لا تحتاج إلى أجهزة عرض ، كالصور ، والبطاقات ، والملصقات ، والمعارض . وتعتبر الوسائل التعليمية امتدادا لحواس الانسان ، فمكبر الصوت امتداد لحاسة السمع ، وجهاز العرض امتداد لحاسة البصر . ويجب أن ننظر إلى الوسائل التعليمية على أنها معينة للمدرس ، وليست بديلة عنه ، كما يجب معرفة الوسيلة المناسبة والوقت المناسب لاستخدامها بل يجب أن يكون المعلم أيضا متدربا على إنتاج بعض الوسائل السمعية والبصرية من خامات محلية ، وبطريقة اقتصادية ، فإن مثل هذه الوسائل تجسد الخبرة ، وتثير الحركة فى الموقف التعليمى من دافعية التلميذ إليه وإقباله عليه فى شوق وبشغف ، فيصبح التعلم خبرة ممتعة لا مجرد قوالب جامدة مليئة بالرموز مزدحمة بالمصطلحات . ويؤكد خبراء التربية وعلم النفس أهمية هـذه الوسائل فى اتقان الخبرة التعليمية واختزانها لمدة أطول . واستدعائها فى وقت أسرع .

٥ ـ اختيار أساليب التقويم المناسبة :

يعتبر هذا الدور من الأدوار الأساسية للمعلم ، وذلك لتأثيره فيما سبق ذكره من أدوار . وهنا يقصد التقويم بمفهومه الواسع والشامل الذى يهدف

إلى جمع معلومات عما يحدث فى الفصل من ظواهر ، وما يقوم به التلاميذ من سلوك ، بهدف استخدامها فى الحكم على فعالية التدريس من ناحية ، وعلى نتائج التعليم من ناحية أخرى ، كما أنه لا بد أيضا من استخدام نتائج التقويم فى إعادة النظر فى الأهداف التعليمية ، وفى محتوى المناهج ، والطرق ، والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة ، فهو عملية جوهرية فى بنية النظام التعليمى . وهو مستمر استمرار العملية التعليمية ذاتها ، وهدفه الأساسى تحسين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها على السواء ، ورفع مستوى العاملين فيها ، ويخطىء كثير من المعلمين عند ما ينظرون إلى التقويم على أنه نشاط ختامى ، هدفه الجزاء والعقاب ، وأداته الوحيدة الاختبارات . ومعلم اللغة العربية كغيره من المعلمين يحتاج إلى إعداد وتدريب فى مجال التقويم التربوى بمفهومه الشامل ، وإلى الدراية الواعية بأساليبه التربوية المختلفة المتعددة ، كالملاحظة ، والقياس ، والنقد الذاتى ، والاختبارات .

الأسس العامة لإعداد المعلم وتدريبه

تناول الحديث فيما تقدم طبيعة العملية التى يمارسها المعلم . أو مهنة التعليم التى يشتغل بها ، وهى كغيرها من المهن تعتمد على إطارين : الأول نظرى ، والثانى تطبيقى . والأول متطور متغير ، والثانى كذلك مساير للأول فى تطويره وتغيره وهذا ما يميز المهنة التى تركز على نظريات وفلسفات فى بحوثها وتطبيقها عن الحرفة التى تصدر غالباً عن خبرة رتيبة متكررة ، ويقتضى ذلك الاهتمام بمواصفات العاملين فى مهنة التعليم ومؤهلاتهم ، فإن الضرر الذى يصيب المجتمع من عدم إعداد مدرسين لا يقل عن الضرر الناجم عن عدم وجود مدارس » ولهذا أصبح التخطيط لإعداد المعلم من أهم الاتجاهات التى يهتم بها عند إعادة

النظر فى أى بناء تعليمى» (١) . وفى هذا التخطيط لا ينفصل إعداده عن تدريبه تدريباً مستمراً ، لأنهما وجهان لعملية واحدة ، هى تربية المعلم وكمدخل لأسس تربيته يمكن الارتكاز على النواحى الآتية :

(ا) أن هذه التربية تعتبر نظاماً متكاملا متصل الحلقات ، وليس عملية عفوية أو إنشائية ، تترك لمعدلات العمالة ، وموازين العرض والطلب ، ومعنى ذلك أن تدخل فى صلب الخطة القومية لإعداد القوى البشرية من ناحية ، ومن ناحية أخرى يجب أن تسند إلى منظمات تعليمية متخصصة تكون أهدافها ووظائفها الأساسية ملبية حاجة المجتمع من المعلمين الأكفاء ، بأن تتم هذه التربية فى ظل الجامعة ، وفى كليات أو معاهد خاصة بإعداد المعلمين ، وعلى أن تبنى هذه المؤسسات عملها بناء سليما ، وذلك بما يأتى :

– وضع أهداف محددة لبرامج إعداد المعلم ، تساير أهداف التربية فى المجتمع ، وفلسفته ، وقيمه فى الحياة .

– تحديد نوع الخبرات التعليمية اللازمة ، فى ضوء هذه الأهداف ، ومستواها ، على أن تختلف من حيث النوع والشكل والمضمون وطريقة العرض عما يتبع لإعداد متخصص كيميائى ، أو رياضى ، أو مهندس أو غيرهم .

– توفير أنواع من الخبرات اللازمة فى أثناء ممارسة المهنة تساعد على توظيف البرامج فى العملية التعليمية توظيفاً واعياً ، وعلى إكساب الطالب المهارات التى يحتاج إليها فى عمله المستقبلى .

---

(١) محمود رشدى خاطر وآخرون : اعداد معلم اللغة العربية فى المرحلة الثانية فى مصر فى ضوء البحوث والدراسات الحديثة (غير منشور) أعد للبنك الدولى كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٩ .

– توفير أساليب التقويم البنائى والختامى معا ، وذلك لتصحيح مسار العملية التعليمية من ناحية ، وللتحقق من أن من انتظموا فى مهنة التعليم يسيطرون على الحد المقرر فى أهداف البرامج .

– استخدام ألوان من المتابعة والدراسات الميدانية لقياس مدى فعالية برامج الإعداد والتكوين الأساسى ، عن طريق تقويم فعالية المدرس المبتدىء ، والاستئناس بآراء العاملين فى الحقل التعليمى ، وفى الوزارة ، وفى نقابة المعلمين ، وبوجهات نظر المفكرين والتلاميذ كذلك .

(ب) أن رسالة المعلم لا تقف عند حدود العملية ، وما ذكر عن الأساليب والوسائل المتقدمة ، ولا تقف عند حدود مسئولياتها وهل كبيرة وكثيرة ، بل « تتســع لتتضمن تحسين الاتجاهات المرغوب فيها عند التلاميذ . وتنميتهم تنمية اجتماعية حيوية بنفس القدر الذى ينمون به فى الجانب الأكاديمى ، ولذا يتوقع المجتمع من المعلم مساعدة تلاميذه فى مقابلة مطالب الحياة الجديدة ، وبخاصة المطالب التكنولوجية المعاصرة » (١) ..

(ج) أن ذلك يلقى على البرامج والأنشطة والخبرات التى تعده تبعة تنميته كرائد اجتماعى ، قادر على التأثير فى تلاميذه وبيئته ومجتمعه ، مما يعمل على تعديل السلوك الاجتماعى بالقدر الذى يستطيعه ، وعلى نحو من التوازن بين عمله التعليمى وزياراته الاجتماعية . كما يلقى عليها تبعة تزويد الطالب بما يهيىء له وعى سمات العصر ومميزاته ، والسيطرة على الأسلوب العلمى ، وعلى الوسائل التكنولوجية فى مادته ، ولا يتم ذلك على وجه صحيح إلا إذا استخدمتها الكليات والمعاهد التى تقوم بإعداده ودربته على استخدامها .

---

(١) المرجع السابق ص ٢ .

(د) أن أبعاد البرامج الخاصة بإعداده ، سواء منها التخصصى أم المهنى أم غيرهما لابد أن تتكامل وتتفاعل ، وتوظف لخدمة الكفاية التدريسية والنشاطية التى هى فى قمة برامج إعداد المعلم .

وفى ضوء ذلك تتحدد أسس إعداد المعلم أو محاوره فيما يلى :

١ - المحور التخصصى : ويشمل الدراسات والبحوث المتخصصة ، والمتعمقة ، الملمة بكل ما يتصل بالمادة ، بما يساعد على التمكن منها ، والإحاطة بأبعادها ، والقدرة على توظيف حقائقها ، والسيطرة على مختلف المهارات المتصلة بها .

٢ - المحور المهنى : ويقوم على ما تعتمد عليه الحياة المهنية للمعلم وله مجالاته التى تتمثل فيما يلى :

(أ) مجموعة الدراسات النفسية : وتشمل : علم النفس التعليمى . النمو ومراحله ومميزاته . علم النفس الصحى . علم النفس الاجتماعى .

(ب) مجموعة الدراسات الفلسفية والاجتماعية الخاصة بالمهنة وتشمل :

أصول التربية : الأسس الاجتماعية للتربية . الأسس الفلسفية . تاريخ التربية .

(ج) مجموعة المناهج والوسائل التعليمية : أسس المناهج . الوسائل التعليمية . الإدارة التعليمية . الطرق الخاصة بتدريس المادة .

٣ - المحور التربوى ويشمل : الطبيعة الإنسانية . مصادر المعرفة الخاصة بالطبيعة والإنسان الاجتماع . الفلسفة ، والطبيعة الإنسانية وخصائصها فى : الفروق الفردية . الإنسان والحرية والعلم . القيم والمعانى ، ثم الطبيعة الصامتة والعلوم الخاصة بها .

٤ - المحور الثقافى : ويتسع للثقافة المحلية ، والقومية ، والعالمية ، والعصرية .

إعداد معلم اللغة العربية

يتم إعداد معلم اللغة العربية فى مراحل التعليم الثلاث بجمهورية مصر العربية حاليا على النحو التالى :

(أ) فى المرحلة الإبتدائية : ويعد فى دور المعلمين والمعلمات ، والنظام السائد فيها نظام السنوات الخمس بعد الإعدادية .

(ب) فى المرحلتين الإعدادية والثانوية : ثم مصادر متعددة فى الجمهورية لإعداد معلم هاتين المرحلتين ، منها كليات متخصصة أصلا فى اللغة العربية ، هى : كلية دار العلوم ، وكليات اللغة العربية ، وأقسام اللغة العربية بكليات الآداب ، وأقسام اللغة العربية بكليات البنات ، وأقسام اللغة العربية بكليات المعلمين . ومنها كليات متخصصة أصلا فى التربية الدينية ، وهى : كليات الدراسات الإسلامية . ويستوفى منها الأزهر حاجته من الخريجين ، وتستعين بهم الوزارة بعد نفاد المتخرجين فى الكليات السابقة .

وتدل تقارير المتابعة الميدانية على أن معلم المرحلة الأولى ما يزال دون المستوى الذى يرجى له . وتختلف آراء المربين فى إعداده ، فيقر بعضهم الوضع الحالى ، ويعارضه آخرون ويرون أن يحصل هذا المعلم على الثانوية العامة ، ويقضى سنتين فى ظل الجامعة ، وبذلك يتسع آفاقه من ناحية ، ويفتح الطريق أمامه لإتمام دراسته الجامعية من ناحية أخرى . وقد جاء فى توصيات المؤتمر الخاص بإعداد وتدريب المعلم العربى سنة ٧٢ بالقاهرة: « أن يكون إعداد المعلمين تحت الإشراف للجامعات كسائر المهن الأخرى».

وتأكيداً لذلك جاء به أيضاً : «ألا تقل بداية التحاق الطلاب بمعاهد أو كليات التربية عن إتمامهم للمرحلة الثانوية ويستوى فى ذلك الالتحاق بدور المعلمين والالتحاق بكليات إعداد المعلم » . أما معلم المرحلتين

الإعدادية والثانوية فقد أجرى استفتاء فى مصر بشأنه(١) جاء فيه على ألسنة القيادات التعليمية للغة العربية .

– بالنسبة للمستوى الثقافى لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد على حين يرى ٩,٩٪ أنه متوسط ، و ٣٨,٥٪ أنه ضعيف .

وبالنسبة للمستوى العلمى التخصصى يرى ٢٣,١٪ أنه جيد ، ٣٠,٨٪ أنه متوسط ، و ٣٨,٥٪ أنه ضعيف .

وبالنسبة لمستوى إعداد وتنفيذ الدروس يرى ١٥,٤٪ أنه جيد ، و ٥٣,٩٪ أنه متوسط ، ٢٣,١٪ أنه ضعيف .

وبالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ، على حين يرى ١٥,٤ ٪ أنه متوسط ، ٥٣,٩ ٪ أنه ضعيف ، ٢٣,١ ٪ أنه ضعيف للغاية . .

وبالنسبة لمستوى إعداد الاختبارات وتصميمها لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ، على حين يرى ٦٩,٣ ٪ أنه متوسط ، ٢٣,١ ٪ أنه ضعيف .

وبالنسبة لمستوى تنظيم وتنفيذ الأنشطة المدرسية لم ير أحد أنه ممتاز ، ورأى ٧,٧ ٪ أنه جيد ، ٣٠,٨ ٪ أنه متوسط ، و ٣٨,٥ ٪ أنه ضعيف ، ٧,٧٪ أنه ضعيف جدا .

وبالنسبة لمدى متابعته للجديد فى الأمور الثقافية العامة لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ورأى ٣٨,٥٪ أنه متوسط ، و ٣٨,٥٪ أنه ضعيف و ١٥,٤٪ أنه ضعيف جدا .

---

(١) محمود رشدى خاطر وآخرون اعداد معلم اللغة العربية فى المرحلة الثانية فى مصر فى ضوء البحوث والدراسات الحديثة ، ص ٤٤ ، ٤٥ .

وبالنسبة لمدى متابعته للتطورات العلمية فى تخصصه لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ، ورأى ٣٠,٨ ٪ أنه متوسط ، ٣٠,٨ ٪ أنه ضعيف ، أنه ضعيف جدا .

وبالنسبة لمدى متابعته للتطورات التربوية والمهنية لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ، ورأى ٣٨,٥ ٪ أنه متوسط ، ٤٦,٢ ٪ أنه ضعيف ، ٧,٧ ٪ أنه ضعيف للغاية .

وبالنسبة لمدى إسهامه فى حل مشكلات المجتمع المحلى لم ير أحد أنه ممتاز أو جيد ، ورأى ٤٦,٢ ٪ أنه متوسط ، و ٣٨,٥ ٪ أنه ضعيف .

وبالنسبة لمدى إخلاصه وإيمانه بعمله لم ير أحد أنه ممتاز ، بينما يرى ١٥,٤ ٪ أنه جيد ، ٤٦,٢ ٪ أنه متوسط ، ١٥,٤ ٪ أنه ضعيف ، ٧,٧ ٪ أنه ضعيف للغاية .

ومن هنا كان لابد من نظرة جديدة إلى تطوير إعداد معلم اللغة العربية .

ولما كانت هذه المادة لها طبيعتها وخصائصها وآفاقها ، ولها قدراتها ومهاراتها الخاصة كان لا بد من اختيار لها ، وقد ركز المربون ذالك فيما يأتى : حب العمل فى مجالات تربية الأطفال والكبار ، ومهارات الاتصال ؛ بما فى ذلك التعبير اللغوى ، والحس الاجتماعى والثبات الانفعالى ، وتفتح الدارس واتساع أفقه ، والاستعداد القيادى ، والعمل لخدمة البيئة ، واللياقة البدنية والصحية(١) .

ولما كان الإقبال على مهنة التعليم اللغوى ضعيفاً ، والذين يقبلون عليه عن رغبة وفى حماسة عدد محدود إذا قيس بمن يفرضون على ميدانه بعامل المجموع الذى يأتى فى أواخر مجموعات الثانوية العامة غالباً — كان

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى: ص ٢٢ :

لا بد من حوافز فى أثناء الدراسة وبعد التخرج تجتذبه إلى كليات إعداد معلم هذه اللغة ، وبذلك أوصت مختلف الندوات والمؤتمرات والاجتماعات التى عقدت لبحث إعداده .

أما من الناحية الفنية لإعداده فتأتى المحاور السابقة على النحو التالى :

أولا : المحور التخصصى :

يختلف إعداد معلم اللغة العربية عن إعداد متخصص أو باحث فيها ، وذلك لاختلاف الهدف والوظيفة ، فالباحث اللغوى يعنى بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية ، ويعنى بتحليل المواقف اللغوية ، وتسجيل الملاحظات التى تساعد فهم طبيعه اللغة وتطورها عبر القرون ، وما طرأ عليها من تغيرات صوتية وبنائية وتركيبية ، كما يهتم بتحليل اللهجات ودراسة الأطالس اللغوية أى أنه يتفاعل مع اللغة من خلال التراث ومن خلال الكتابات والنقوش ، أما معلم اللغة للعربية فإنه يتعامل مع اللغة على أنها وسيلة اتصال يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته ؛ ويتعامل بها مع أعضاء المجتمع الذى يعيش فيه ، وهو إذ يعلمها تلاميذه يعلمهم عملية الإتصال ومهاراتها من إستماع وحديث وقراءة وكتابة ، كما أنه يعلمهم كيف ينظمون فكرهم ، وكيف يعبرون عن هذا الفكر مع مراعاة مقتضى الحال ، وتعكس أهداف تعليم اللغة العربية فى جمهورية مصر بل فى الوطن العربى هذا المفهوم منذ المرحلة الابتدائية . ولهذا كان البعد التخصصى أو المحور التخصصى هو الأساس الأول فى إعداد معلم اللغة العربية على مدى مراحل التعليم الثلاث :

فهو يهدف إلى تزويد معلم هذه اللغة بقدر من التخصص ، يمكنه من أن يعلمها تلاميذه ، وهذا التخصص يجب ألا يقصر على المعلومات اللغوية المتعلقة بالتراث اللغوى القديم ، ولكن يشمل أيضاً اتقانه لمهارات اللغة من : إستماع وحديث وقراءة وكتابة ، فإذا لم تتوافر له هذه المهارات

فيهـا فكيف نتوقع منه أن يعلمها تلاميذه ؟ ففاقد الشيء لا يمكن أن يعطيه هذا إلى ما يلزمه من تعلم الجوانب الجمالية فيها وتمثيل القيم المتصلة بها ، كتذوق الأدب العربى ، والانفعال بالتجارب الإنسانية التى يعرض لها ، واكتساب إتجاهات ومثاليات إيجابية من التراث العربى والإسلامى الذى يدرسه ، لأن معظم مدرسى اللغة العربية يدرسون التربية الإسلامية أيضاً ، وعلى ذلك فنحن نتوقع من هذا المعلم أن يكون قدوة يحتذيه فى مهاراته اللغوية ، وإتجاهاته ، وقيمه . ولا يقتصر دوره فى الفصل الدراسى على نقل معلومات لغوية أو دينية يسترجعها التلاميذ ، ويستظهرونها دون أن يكون لها أعماقها فى ذواتهم ، وتلتحم بمشاعرهم ؛ وتترجم إلى سلوك ملحوظ يعكس أصالتها وعمق تراثها اللغوى والروحى . إن كثيرين من مدرسى اللغة العربية لا يدرسون اللغة العربية ولكن يدرسون أشياء عنها ، وكثيرا ما يقفون وقفة سطحية فى عرض جمالها وموسيقاها ، وبهذا تعجز عن أن تؤثر أثرها المرغوب .

ويتصل بذلك اختيار الجوانب والخبرات التعليمية التى تتصل بحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته ، حتى لا يشعر أنه أمام موقف مصطنع ، ينفصل عن واقعه ؛ ولا يرتبط بذاته ، ولا يلزمه فى حاضره أو مستقبله ، ويتعامل مع منهج اللغة العربية على أنه « مقرر » مفروض عليه يجب أن يستظهر منه ما يقدم له من معلومات ؛ ويحفظ القواعد والأمثلة ومواقع الكلمات من الإعراب ، ويردد ما اعتبره مؤلفو الكتاب المدرسى مواضع الجمال دون إعمال لعقل أو تفاعل ذاتى ، وتأتى أساليب التقويم ، فى كثير من الأحيان داعمة لهذا الافتراض الخاطىء ، ومثبتة لهذا التصور العقيم .

ولهذا لا يكفى المدرس أن يحصل حشدا للخبرات أيا كان ، بل لهذا المحور أو البعد التخصصى أن يشتمل على معارف ومهارات وقيم ، ولابد له أيضاً أن يرتبط بحاجات الدارس واهتماماته وبطبيعة العمل الذى

سيعد له ، وإذا ما توافرت له هذه الاعتبارات فإننا سنجد قبولا وإقبالا على دراسة اللغة العربية ، وتحمسا للقيام بتدريسها ، وقد يساعد ذلك على مناهضة ما نراه من عدم الإقبال على دراستها والتخصص فى تدريسها . ويقضى أو يعمل على مقاومة العزوف الذى نراه من الطلاب عن الالتحاق بكلياتها وأقسامها .

وقد أثارت هذه الظاهرة المسئولين بوزارة التربية والتعليم . كما أثارهم اختلاف هذه الكليات والأقسام فى الخطط والمناهج والأساليب والوسائل الخاصة بهذا الإعداد فشكلت لجنة لبحث هذه المشكلة فى سنة ١٩٧٥ وعرضت اللجنه لأنواع القصور فى هذا الأعداد ، وأسبابه ومعوقاته ، ولموقف الدراسات الإسلامية فى بعض الكليات ، وانتهت من ذلك كله إلى المحتوى الدينى واللغوى والأدبى الذى ينبغى أن تأخذ به كل كلية كحد أدنى للدراسة ، لها أن تزيد عليه ، وليس لها أن تنقص منه . وينص ما انتهت إليه أساساً على ما يلى :

(١) الدراسات الإسلامية :

(ا) لا تقل الخطة فيها عن ساعتين أسبوعيا فى كل سنة وعلى امتداد الدراسة .

(ب) تشمل هذه الدراسات ما يأتى : نصوصا من القرآن الكريم لا تقل بحال عن ثلاثة أرباع الجزء تفسر وتحفظ فى سنوات الدراسة ، ومع تعلم علوم القرآن وإعجازه ، وقدرا كافيا من الأحاديث الشريفة يمثل المجالات المختلفة لها مع الإلمام بعلم مصطلح الحديث ، ودراسة الفكر الإسلامى والحضارة الإسلامية ، وصل الدراسة من خلال هذا الفكر بالعبادات والمعاملات الإسلامية والقضايا المعاصرة .

(ج) يدرب المعلمون على إجادة تلاوة القرآن الكريم وأدائه سليما من خلال دراسة النصوص القرآنية ، مع الإلمام بأظهر قواعد التجديد .

٢ – الدراسات اللغوية :

(ا) أن يكون الحد الأدنى لخطة الأدب والنصوص(٤) ساعات أسبوعيا فى كل سنة من سنوات الدراسة ؛

(ب) تشمل مناهج الأدب والنصوص على : صورة متسلسلة لتاريخ الأدب وسماته البارزة فى مختلف مراحله الزمنية ، دراسة نصوص أدبية متصلة بهذه المراحل ، وحفظ قدر صالح منها ، مع إتخاذ هذه النصوص أساسا لدراسة خصائص الأدب وتطوره بالقدر الذى لاغنى عنه لمن يتصدى لتدريس الأدب والنصوص بعد تخرجه ، وصل الدارسين بالمراجع الأدبية التى تمثل مختلف العصور فى القديم والحديث ، حتى يقفوا على ذخائر الأدب العربى .

(ج) يكون الحد الأدنى لخطة الدراسة فى البلاغة والنقد ثلاث ساعات أسبوعياً فى كل سنة يجيء محتوى هذه المناهج فيهما لما يأتى : تمثل أصول البلاغة العربية القديمة ، تمثل الأسس النقدية الحديثة للفنون الأدبية المختلفة ، والملامح العامة للأدب المقـــارن ، وصل الطالب بالمراجع النقدية التى تمثل النقد فى مختلف عصوره .

(ج) يخصص جزء مناسب من الخطة للنواحى التطبيقية . النحو والصرف والعروض وأن يكون الحد الأدنى فى خطة هذه الفروع ثلاث ساعات أسبوعيا كل سنة ، على أن تضاف إليها ساعة أسبوعياً للتدريب التطبيقى عليها ، وتشتمل مناهج هذه الفروع على جميع أبواب النحو والصرف والعروض الأساسية التى لا يستغنى عنها المعلم فى ميدانه التعليمى ، وترتبط الدراسة فى بعض الموضوعات بالكتب القديمة ، لا تقل الخطة فى فقه اللغة عن ست ساعات على مدى السنوات الأربع وتجمع الدراسة بين المناهج القديمة والمناهج الحديثة فى المجال اللغوى ، ويرجع فى هذه الدراسة إلى أمهات الكتب اللغوية القديمة ، ويعنى فى هذه الدراسة بالناحية التطبيقية على المعاجم ، مع إلمامه بتاريخهـــا ، وبالاتجاهات المعجمية الحديثة .

٣ ـ الدراسات المساعدة :

(ا) اللغات الشرقية والسامية ، وتحدد لها أربع ساعات على امتداد سنوات الدراسة ، ويدرس الطالب منها إحدى اللغات الشرقية أو السامية ، ويركز فى الدراسة على نواحى الارتباط بينها وبين اللغة العربية .

(ب) اللغات الأجنبية : وتحدد لها (٤) ساعات على امتداد سنوات الدراسة ، ويدرس الطالب منها إحدى اللغات الشرقية أو السامية ، ويركز فى الدراسة على نواحى الارتباط بينها وبين اللغة العربية .

(ج) التاريخ الإسلامى : وتحدد له ساعتان أسبوعيا فى كل سنة ، ويدرس الطالب التاريخ الإسلامى والفكرى والسياسى والحضارى .

(د) جغرافية العالم العربى .

واختتمت اللجنة تقريرها بتأكيد النواحى التطبيقية ، وكتابة بحوث تهيىء قياس القدرات اللغوية للطالب ، وتنمية مهاراته الإملائية والخطية وتطوير أسلوب التدريس بما ينمى قدرات الدارسين فى المجالات المختلفة وتبنى المشروع وزير التربية والتعليم وأقره مجلس الوزراء ، والمجلس الأعلى للجامعات ، وحول إلى الكليات المختصة للتنفيذ ، ولكن تنفيذه لم يشق طريقه بعد إلى الوجود الفعلى وقد قدم المشروع فى صورة بحث « لندوة خبراء مسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية . الرياض ١٩٧٧ ، فزيدت مقررات القرآن ، والقضايا الإسلامية المعاصرة ، وأبرزت النواحى التطبيقية والمعاصرة ، والصوتيات الحديثة » .

ثانياً ـ المحوران : المهنى والتربوى :

المحوران أو البعدان : الثانى والثالث من أبعاد برنامج إعداد المعلم يتعلقان بالإعداد المهنى والتربوى ، وهما يهدفان إلى إعداد ، ليكون

عضوا فى مهنة التعليم اه من الكفاية الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية . ويشمل هذان الجانبان عادة دراسة للأصول والنظريات التربوية وقوانين التعلم ، والنمو ، وأسس المناهج ، وطرق وأساليب التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية . كما تشمل التربية العملية ، وهى البوتقة التى تنصهر فيها كل الخبرات السابقة والمجال الذى تتحول فيه النظريات والأصول التربوية إلى تطبيقات ومهارات يظهر فيها المدرس تحت التمرين قدرته على إدارة الموقف التعليمى ، ومساعدة المتعلمين على التعلم عن طريق تهيئة المناشط ، والخبرات ، واستخدام الأساليب والتقنيات التى تساعدهم على ذلك ، ولكنها لم تتخذ طريقها العلمى السليم حتى الآن .

وقد ذكرنا سلفا ضرورة تكامل هذين البعدين وتفاعلهما مع البعد التخصصى ، بل لابد أيضاً من تكامل العناصر والمقومات بكل بعد منها ، ويتم ذلك عن طريق مراعاة النسب المقررة لكل بعد ، والتنسيق بين القائمين على عناصر كل برنامج(١) ، ونلاحظ هنا تعدد الأنماط التى يتم بها تنفيذ البعد المهنى والتربوى . فهناك النظام التكاملى وهو تنفيذ برنامج إعداد المعلم بابعاده الثلاثة فى كلية واحدة سواء فى أربع سنوات أم فى خمس سنوات ، وهو أعظم جدوى ، لأنه يسمح بتكامل عناصر الإعداد فى إدارة واحدة ، ويجعل الأهداف أكثر ضبطا واتساقا ، والنظام الثانى هو نظام السنة الخامسة التى يقوم فيها الدارس بدراسة تربوية تأهيلية بعد أن يكون فقد رغ من الدراسة التخصصية والثقافية ،

(١) يكاد يتفق المتخصصون فى اعداد المعلم على أن الزمن المقرر لاعداد معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية يوزع كالآتى : البعد العام والثقافى ٤٠ – ٥٠٪ البعد التخصصى ٣٣ – ٤٠٪ والبعد المهنى من ١٧ – ٢٠٪ راجع :

NOTEPS : The Education of Teachers : curriculum programs NEA washington D.C. 1954.

ومحمد عزت عبد الموجود المعايير لتربية المعلم : مجلة كلية التربية الجامعة الليبية العدد الثالث ١٩٧٢ والعلوم – القاهرة ١٩٧٢ .

ويقرن هذا بنظام السنة الخامسة ، ويعتقد بعض رجال التعليم أنه أفضل من النظام الأول باعتبار أنه يعطى الفرصة للدارس فى استكمال التخصص قبل أن يتدرب على تدريسه ، ولا بد أن نؤكد هنا أن النظامين يوفران للمدرس نوعا من التكوين الأساسى قبل التحاقه بالخدمة .

ويعتبر البعدان المهنى والتربوى لإعداد معلم اللغة العربية من أصعب جوانب إعداده ، وينزعان حاليا نحو حشو الأذهان بالمعرفة التى قلما تمكن الطالب من تحويلها إلى مهارات واستراتيجيات تدريسية . ومن أسباب هذه المشكلة ازدحام الفصول بالطلاب ، مما يصعب معه تدريبهم تدريبا كافياً ، وبأسلوب علمى حديث . ومن ثم يأتى التأكيد على :

١ — أسلوب التعليم أو استريتيجيته ، فالمعروف أن تعلم اللغة العربية يدخل فى باب تنمية المهارات : الحسية والعقلية والوجدانية . وهـذا يقتضى استخدام الإستراتيجية التعليمية التى تستخدم فى تعليم المهارات ، وتسمى بالنمذجة والتعزيز أى أن يقدم الدرس الموقف اللغوى تقديما نموذجيا لتلاميذه ، كما يقوم بتشجيعهم ، وإثابتهم عندما يجيدون تعلم هذا الموقف ، والاستجابة للمثيرات الصحيحة التى يتضمنها ولعل غيبة هذا المعيار أو ضعفه يفسر إلى حد كبير سبب ما نلاحظه من ضعف التلاميذ فى اللغة العربية ، بل ما نلاحظه من هبوط المستوى التربوى لعدد غير قليل ممن يقومون بتعليمها .

٢ — استخدام الوسائل التعليمية : تقدم أن تحدثنا عن جدوى استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الجديدة فى عملية التعليم اللغوى وما لها من أثر فى توضيح الحقائق وإثارة شوق التلاميذ إلى التعلم . وقلة من معلمى اللغة من يستخدمها فى صورها التقليدية ، أو فى صورها « التقنية » ، وهى الآن متعددة ، وهو فى ذلك لا يحمل التبعة وحده ، بل تحمله قبله كليات إعداده ، فقد بدأت أساليب حديثة تدخل فى مجال إعداد المعـلم كاستخدام تليفزيون الدائرة المغلقة والتسجيلات

التليفزيونية والتدريس المصغر وتحليل التفاعل والتدريبات السلوكية والبدائل وغيرها ، ولكنها لا تجد فى كليات إعداد معلم اللغة العربية مجالها ، فربما لا توجد ، وربما لا يدرب الدارس عليها إذا وجدت تدريباً صحيحاً وكثيراً ما تطرد برامج إعداد المهنى والتربوى على نمط من الرقابة والسطحية ، وللتمركز حول المقررات الدراسية الجامدة التى لا تراعى الفروق الفردية ، ولا تتمشى مع طبيعة عملية التدريس ، ولا شك أنها فى حاجة إلى أجراء البحوث والدراسات حول إمكان الأخذ بهذه التطورات فى نظم إعداد معلم اللغة العربية فى بلادنا ، ما دام فى ذلك تطوير للمعلم ، ورفع لقدرته على العطاء والتأثير .

٣ — التربية العملية :

قلما يستفيد الدارس من التربية العملية استفادة صحيحة ، لأنها حتى الآن لا تقوم على أسس علمية ، ترتبط فيها النظريات بالتطبيق ارتباطا صحيحا ، وتتخذ مجالا حقيقيا للكشف عن فعالية مختلف النظريات فى طرق التدريس ، ونقدها ، والمفاضلة بينها ، وعلاج الثغرات فيها .

٤ — عدم متابعة الكليات لخريجها :

لا تتابع كليات إعداد معلم اللغة العربية خريجها ، ولا تضع أساليب علمية ، وأدوات قياس صحيحة ، تستطيع بها أن تتعرف مدى نجاح البرامج التى وضعتها لإعداد معلم اللغة العربية ، وتطويرها على أسس سليمة . وتكاد أن يكون الصلة بين هذه الكليات والعاملين فى الميدان منقطعة ، ولابد من توثيقها والارتباط العضوى بينها وبينهم ، ليساعد ذلك على سلامة مسيرة العملية التعليمية ، وسلامة التعديل أو التطوير .

ثالثاً — المحور الثقافى :

من المحاور الأساسية فى إعداد المعلم المحور الثقافى الذى تمتد به آفاقه إلى ثقافة عريضة ، يستطيع بها أن يعرف العناصر الثقافية والحضارية

السائدة فى مجتمعه ، وفى المجتمع العربى والإسلامى والعالى ولهذا المحور جانبان : ثقافيته الخاصة التى تمت ولو بأدنى الصلات لمادته ، وثقافته العـامة التى تتسع لمعرفة الدنيا من حوله ، والتى تطالبه أن يعرف الأساسيات التى لابد منها للمثقف ، ولا سيما من يثقف غيره . وبها يستطيع أن يطل بتلاميذه على هذه الآفاق الواسعة ، ويستطيع كذلك إرشادهم إلى مصادر المعرفة كاستخدام المكتبة ، والكشف فى المعاجم ودوائر المعارف ، ومن شأن هذه الثقافة أن تجعل المعلم محبا للمعرفة ، مقدراً للفنون والآداب ، متطلعاً للمزيد من الاطلاع ، ومتسامحا فى إطاره المرجعى ، وغير متعصب للرأى أو الجنس ولا بد هنا أيضاً من تأكيد هذا العنصر ومن تفاعله مع العناصر السابقة وإلا فقد المجال التربوى سعة آفاقه ، وأصابه القصور والجمود ، ولكى تتاح للكلية التى تناط بهما بمسئولية إعداد معلم اللغة العربية أن ينهض برسالته يجب أن توفر له مجموعة من الصلاحيات والإمكانات التى تمكنه من القيام بها على خير وجه ، وفى مقدمة هذه الصلاحيات :

١ ـ أن تكون لها سياسه واضحة ومحددة بشأن إعداد المعلم وأن تكون هذه السياسة قد شارك فى وضع خطيطها ممثلون من القطاعات التى تهتم بتعليم اللغة العربية .

٢ ـ وأن تكون لها أيضاً سياسة واضحة ومحـددة بشأن قبول واختيار الطلاب الذين ينتظمون بها ، وأن تحدد هذه السياسة فى ضوء معايير وأسس علمية ، ولا تهتز بميزان العرض والطلب .

٣ ـ أن يشتمل برنامج إعداد المعلم بها على خبرات ومناشط فى الثقافة العامة فى التخصص والإعداد المهنى والتربوى كما تقدم وأن يتوفر لكل جزء من هذه البرامج متخصصون وخبراء .

٤ ـ أن تستعمل أساليب منوعة لتقويم مهارات الطلاب فى إتقان اللغة العربية للتأكد من إجادتهم لها .

٥ – أن تتوافر لها مجموعة التجهيزات والوسائل التعليمية المعينة لتدريس اللغة العربية ، حتى يتدرب الطلاب على استخدامها وإنتاجها.

٦ – أن توفر لطلابها خبرات معملية منوعة ، كالتربية العملية والملاحظات الموجهة ، والزيارات الميدانية ، والبعثات الداخلية والدروس النموذجية التي يتدرب الطلاب من خلالها على مهارات تدريس اللغة العربية تحت إشراف فريق من المتخصصين في طرق التدريس وتحليل مواقفه .

٧ – أن تكون لها خطة لمتابعة الخريجين في الميدان للوقوف على مشكلاتهم ، والاستفادة من تحليلها في تطوير برامج الإعداد من ناحية، وفي رسم برامج التدريب في أثناء الخدمة من ناحية أخرى .

أن تتوافر لها خطط من التعاون والتنسيق مع أجهزة اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم ، بحيث تصبح مناشط هذا المعهد وبرامجه موجهة للعمل الميداني وملبية لحاجاته ، وهكذا تتحول النظرية لخدمة التطبيق في صورة سليمة ومثمرة .

تدريب معلم اللغة العربية

عملية تربية المعلم عملية ذات شقين : أحدهما الإعداد قبل الالتحاق بالخدمة ، والثاني هو التدريب في أثنائها ، وكلا الشقين يكمل الآخر ، وقد أصبحت التربية ضرورة من ضرورات العصر الذي نعيش فيه ، وأصبحت الاستراتيجية اللازمة هي الاستراتيجية المتطورة التي تستجيب لتحديات هذا العصر(١) ، وفي مقدمتها الانفجار المعرفي ، وسرعة تبادل المعلومات ، وما صاحبها من مستحدثات تكنولوجية عدلت من نظرتنا

(١) محمد عزت عبد الموجود : التربية في عالم متغير – صحيفة التربية – مايو ١٩٧١ ص ٦٩ – ٧٩ .

إلى محتوى التعلم ووظيفته ، بل عدلت من نظرتنا إلى الفرد وقدرته على التعلم ، وأضحى له دور المشارك فى العملية التعليمية ؛ فالمدرسة بالنسبة له ليست مكان استقبال ولكنها مركز للاستكشاف . والحياة التعليمية اللغوية كلها فى تغير ، فمجال التعلم اللغوى فى تطور لاينقطع ، ويغمر مصر والعالم العربى — فى الفترة الحاضرة نشاط ملموس فى مجال بحوثها ، منه ما يعمل على وصلها بالعصر ، وتطويعها لمطالبه ، وما يدور حول العلاقة بينها وبين العامية ، وما يتناول قواعدها النحوية والإملائية والخطية بمحاولات تيسيرية ، ومايتصل بأساليب تعلمها لأبنائها أو لغير الناطقين بها ، وكذلك مجال البحث فى وسائلها التعليمية المختلفة فى تقدم مستمر ، وقد أصبحت معامل الأصوات ، ومعامل اللغات ومعينات البحث والتدريس ، بل استخدام الحاسب الآلى الآن فى جامعة هارفارد الأمريكية فى خزن قواعد اللغة العربية ، ويستطيع تحليل واستخراج التركيبات الغريبة مهما كانت علتها . ويحصل على الناتج بالخط العربى المشكل أو غير المشكل ، كما يستخدم فى الترجمة من اللغة العربية . وإليها ، والدور الذى يلعبه المعلم فى العملية التعليمية قد تغير بحكم طبيعة العصر المتغيرة ، وبحكم التغير الذى طرأ على النظريات والتطبيق التربوية معاً ، وظهرت أدوار جديدة للمعلم لم يكن يلعبها من قبل ونعتقد أن هذا التغير من شأنه أن يؤثر فى الشكل والمضمون لإعداد معلم اللغة العربية وتدريبه(١) .

ولقد تحول دور المعلم من مرسل المعرفة وناقل لها — إلى دور المرشد للتلميذ الذى يساعده على أن يساعد نفسه ، وأصبح تأثيره فى التلميذ لايقتصر على الجانب المعرفى بل يتعداه إلى تكوين الاتجاهات ، وتنمية

---

(١) محمد عزت عبد الموجود : تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، دراسة فى المفهوم والوظيفة حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة دولة البحرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . نوفمبر ١٩٧٥ .

المهارات . كما أن دوره لم يقتصر على الفصل ولكنه نشاط ممتد إلى خارج أسوار المدرسة ، فهو عضو فى المجتمع ، وله دور فعال فى شئون البيئة ، ثم أنه أصبح رجلا فنيا ، عليه أن يتدرب على استخدام الوسائل التعلمية التى تعينه فى تدريسه للغة العربية وفى إنتاجها ، والكتاب المدرسى ليس الآن هو الوسيلة الوحيدة لتعليمه ، بل يحرص المدرسون على زيادة ميل التلاميذ للقراءة ، وحب الاطلاع ، فيوفرون لهم مكتبة الفصل ويرشدونهم إلى قراءات حرة تشغل أوقات فراغهم ، وتزيدهم حبا للغة وتقديراً للتراث العربى والإسلامى ، وتدفعهم إلى استخدام مصادر منوعة للقراءة الحرة التى تتم تحت إشراف المدرس ، ويوجهها حتى تتكامل مع أهداف المنهج ، وتخدم أهداف النمو فى المرحلة التعليمية التى يدرس بها التلاميذ .

ويقتضى تغير الدور الذى يلعبه المدرس فى العملية التعليمية أن يعدل أيضاً طرق وأساليب التعليم فيخرج عن التلقين والمناقشة إلى أساليب أخرى ، كالتمثيلية ، وتبادل الأدوار ، وسرد القصص بطريقة مثيرة ومشوقة ، واستخدام الأغنيـــة الخفيفة القصيرة ، وغير ذلك من أساليب تزيد من إيجابية المتعلم ، ومشاركته فى الموقف التعليمى ، وانفعاله به . وهذا يساعد بدوره على تمثل الأهداف الوجدانية بخاصة ، كما هو الحال فى دروس الأدب والتربية الدينية .

ومجال إعداد المعلم وتدريبه يتعرض لتطورات جذرية من حيث الفلسفة والأسلوب معاً ، وقد كان المعلمون قديما يلتحقون بالمهنة بناء على إمتحان صلاحية يعقد لهم من قبل السلطات التى تشرف على الأجهزة التعلمية ثم اتجهنا بعد ذلك إلى الإعداد فى نطاق المعاهد والكليات واعتبر المؤهل أساساً للكفاية التدريسية أى أن دراسة مجموعة من المقررات فى عدد معين من السنوات يعتبر ضمانا لتعلم أصول التعليم ، وفى السنوات العشر الماضية حدث تحول كبير عن هذا النظام المعتمد على المؤهل أو الشهادة . وظهرت الدعوة إلى إعداده على أساس الكفاية :

ويستند هذا التطور إلى عدة فروض أهمها :

أن المقررات الدراسية لاتضمن وحدها اتقان المعلم للمهارات التدريسية، أن دراسة التربية فى صورة مقررات لا تضمن سد الفجوة بين النظرية والتطبيق ، وتحول نظريات التعلم إلى طرائق فى التدريس وتطور المناهج. أن برنامج إعداد المعلم يجب أن يراعى الفروق الفردية للطلاب . أن مهارات التدريس يمكن تحليلها وتصنيفها ، ووصف الخبرات والمناشط التى يمكن تنميتها عن طريقها ، أن مناهج إعداده يجب ألا تتقيد بسنوات معينة يقضيها الطالب فى المعهد أو الكلية ، مادمنا سلمنا بمبدأ الفروق الفردية ؛ وبالتحديد القاطع للمهارات اللازمــة للمدرس ، وأن الالتحاق بكليات التربية لا يضمن بالضرورة تخريج معلم كفء ، ومعنى ذلك أن دخول الكلية سيكون مفتوحا ، ولكن دخول المهنة سيكون مقصوراً على أولئك الذين تتوافر فيهم المواصفات المطلوبة .

أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة باعتباره استراتيجية للتربية المستدرة والنمو المهنى للمعلمين يعد ضرورة لكل من المعلم والمؤسسات التعليمية معا ، لرفع كفاية المعلم وزيادة كفاية هذه المؤسسات ، ولذلك كانت التربية المستمرة إحدى وسائل تمهين التربية وتحقيق التطور التربوى . وكثيرا ما تكون وظيفة التدريب عندنا علاجية لتلافى نواحى النقص التى كثيرا ما تحدث نتيجة التأثر بمعدلات العرض والطلب ، وقصور إمكانات كليات التربية ، وضعف تقنياتها وكفايتها الإنتاجية ، غير أن الوظيفة العلاجية ليست هى الوظيفة الأساسية أو الوحيدة للتدريب فى أثناء الخدمة ، فهناك وظيفة التجديد ، ويتمثل فى إطلاع العاملين على الجديد المستحدث من النظم التعليمية سواء فى طرق التدريس وتقنياته أم فى محتوى المناهج ومنظماتها . وكثيرا ما تستخدم بحــوث الأداء كوسيلة لتحقيق هذه الوظيفة فعن طريقها يتم اختبار فاعلية أفكار وإجراءات معينة فى حل مشكلات معينة تتصل بالأداء التعليمى ،

وتؤدى إلى رفع معدلات الأداء وتحسين التدريس ويعتبر جا كسون النمو المهنى اسمى غايات التدريب ، وهو يرتبط بالرغبة الدافعة والسعى إلى النمو عن إحساس شخصى وإقبال ذاتى ، ولذلك يرى ربط التدريب بالتعلم لا بالأداء ويجعل المدرس مخططا ومشاركا فى برامج التدريب لأنها تنظم من أجله وإشباعا لحاجاته المهنية ، كذلك من وظائف التدريب تحسين جو العمل وإشاعة روح الفريق ، والتكيف مع الأدوار والوظائف المتغيرة(١) .

ولكى ينجح لابد من توفير مجموعة من الأسس والمعايير له ، وفى مقدمتها : قيام برامجه على أساس دراسة فعلية وتشخيص سليم لاحتياجات النمو المهنى ، وجود قيادات تربوية تؤمن بأهمية التدريب ، وتقف جهدها لخدمة العمل التدريبى ، وإعداد برامج التدريب ومحتواه بطريقة عملية سليمة ، تنوع البرامج ، والأنشطة ، والأساليب لتحقيق الفروق الضرورية للمتدربين ، استخدام أساليب منوعة للتقويم البنائى والختامى ولمتابعة أثر التدريب على أداء المتدربين استخدام وحدات التدريب المتنقلة وذلك حتى يكون التدريب قريباً من الميدان وملبيا لحاجة العاملين فيه ، واستخدام أساليب التعلم الذاتى كالقراءة المهنية والتعليم المبرمج والتدريب بالمراسلة والتعيينات وغيرها من الأساليب التى تؤكد ذاتية التدريب ومراعاته للفروق الفردية والاحتياجات الخاصة للمعلمين وفى ضوء هذا كله أصبح معلم المدرسة العصرية فى حاجة إلى النمو المهنى المستمر ، ليتكيف مع الحياة المتغيرة ، وعليه أن يسعى بنفسه لزيادة فاعليته ورفع كفايته ، وأن ينمي نفسه فى جميع الاتجاهات لأن الحياة تنمو من حوله وتنمو به .

---

(١) Philip Jackson «Old dogs and new tricks — Observations on the continuing Education of teachers» in Loicis Rulin (Ed) goumpnoring in service education, Boston, Mass, Alzyn, and Baeon 1971.

وقد يتصور بعض القائمين على أمر التعليم أن التدريب فى أثناء الخدمة – وكما تمارسه فى أنظمتنا التعليمية – مرادف للتربية المستمرة الصحيحة وهذا الرأى مردود بعدة أمور : أن التدريب الذى نمارسه هو فى أغلب الأحيان لون من العلاج لتصحيح أخطاء فى برامج الإعداد والتكوين الأساسى ، ولذلك يسمى تأهيلا أو تكميلا ، وأنه لا يمثل نشاطا مستمرا وإنمـــا هو نشاط منقطع لا يقوم على منهج دقيق للحاجات أو دراسة للمشكلات ، وأنه كثيراً ما يكون أمرا مقررا أو مفروضا مــنا ، وبطريقة جماعية ، ويخلو من عنصر الرغبة الشخصية والدافعية الفردية التى هى أهم شرط فى التربية المستمرة .

كما قد يتصور بعضهم أن اللغة لا تتأثر كثيرا بتغير ظروف الحياة وأنماط السلوك ، شأن العلوم أو الرياضيات وعلى ذلك يظنون أن معلم اللغة العربية أقل حاجة إلى التربية المستمرة من أقرانه معلمى المواد الأخرى ، وهذا القول مردود بأن اللغة ظاهرة اجتماعية تستجيب دائماً، لما يحدث فى المجتمع من تغيرات ، تنعكس فى استحداث ألفاظ ومصطلحات جديدة ، ترمز بها إلى الكشوف والاختراعات ، وتستجيب للتغير من خلال التعبير الأدبى والفنى ، فهى أداة المجتمع التى يعـــبر بها عن حياته بأنشطتها المختلفة : علمية وفنية وأدبية ، وتتغير بعامل إتجاهها من فصحى التراث إلى فصحى العصر ، وبما يجد فى ميدانها من بحوث جديدة لتطوير أساليب دراستها ، وتيسير قواعدها وبعض أوضاعها . ولعل مدرسيها أشد المدرسين حاجة إلى هذا اللون من التربية ، لأن كثيرا منهم يدخلون المهنة وهم غير مؤهلين لها ، سواء من حيث المادة أم الطريقة ؛ ويعتبر ميزان العرض والطلب والأنفجار السكانى وعدم التوسع فى إنشاء معاهد وكليات متخصصة فى إعداد معلم اللغة العربية من العوامل المسئولة عن هذه المشكلة . على أن من أهم الوسائل لتحقيق هذا اللون من التربية إلى جانب ما يقوم به المعلمون من تدريب عن طريقة الإشراف الفنى والدورات التدريبية أن يكون اللون الأساسى فيه

فى ظل الجامعة ، أن ينظم على أساس فترات منفصلة ، وأخرى متصلة ، وأن يؤخذ فى بعض أنماطه بأسلوب المقررات الدراسية التى يكلف الدارسون استيعابها استيعابا ذاتيا ، ويستفاد فى بعض هذه الأنماط بأسلوب المراسلة ، وفى بعضها بأسلوب الدراسة والبحث والتجريب والتدريب العملى و « الورش » التعليمية وبهذا كله ينمو المدرس ويزداد نموا ، ويتجدد فى مادته ويتطور فى مهنته ، بما يجعله جديرا برسالته ولغته العريضة فى ماضيها ، والجبة المتطورة القادرة على مسايرة العصر والحياة .

الفصل الرابع عشر

التقويم وتعليم اللغـة العربية

التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية ، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوى . فهو الوسيلة التى تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة : هدفا ومقررا وكتاباً وطريقة ، وما وضع لهذا كله من فلسفة ، وما رسم له من أهـداف ، لنعرف مدى ملاءمته لمستويات نمو المتعلمين ، ولطبيعة المادة ، وخصائص المجتمع وقيمة ومثله ، وهكذا يلعب التقويم دورا أساسياً فى تقديم معلومات دقيقة إلى القيادات التربوية عن مدى فعالية العملية ككل ، حتى تتمكن هذه القيادات من إصدار قراراتها ، ومن تعديل استراتيجياتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير فى النظام التعليمى ، كما تتمكن من رسم الخطوط العملية لمنفذى هذه القرارات ولمن توجه العملية التعليمية لخدمتهم من المتعلمين .

ويستخدم التقويم فى هذه الحالة كمعزز للسلوك التعليمى الفعال من ناحية ، ولدعم الاستجابات الناجحة للتلاميذ من ناحية أخرى ، فالتلميذ يحتاج أن يعرف حكمنا على تقدمه فى تحقيق الأهداف التعليمية التى يرجى تحقيقها ، كما يحتاج المدرس أن يعرف مدى فعاليته ولاسيما فى مساعدة تلاميذه على تحقيق تلك الأهداف ، أما مدير المدرسة فيمكنه من خلال المعلومات التنوعية أن يقف على مدى نجاح المدرسة فى توفير المناخ التعليمى الصالح .

أسس ومعايير عامة فى عملية التقويم :

قبل أن نتحدث عن التقويم فى مجال تعليم اللغة العربية ينبغى أن نشير إلى أهم الأسس والمعايير التى يجب توافرها فى عملية التقويم حتى يأتى بإجدى النتائج . ومن أهم هذه الأسس :

١ ـ ارتباط التقويم بأهداف المنهج أو المناشط التى يقدمها فإذا توافر هذا المعيار تأكدت لنا قيمة وفائدة المعلومات والنتائج التى تتجمع لدينا منه .

٢ ـ شمول التقويم لكل عناصر الظاهرة أو المناشط التى تقدم وذلك حتى لا تأتى المعلومات التقويمية جزئية وغير متكاملة ، فللسوك مستويات وأنواع مختلفة ، وللمنهج عناصر كثيرة ، ومن هنا لا يمكننا أن ننظر فى تحصيل التلميذ مثلا بمنأى عن عناصر العملية التعليمية أو المناخ التربوى السائد والإمكانات المتاحة مادية كانت أم بشرية .

٣ ـ تنوع أدوات التقويم ، فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر ، وتقويم مختلف الأنشطة . فلقياس ظاهرة تحصيل التلاميذ لا يكفى أن نقف عند الاختبار فى شكل مقالات لأنه ليس إلا نوعاً من الأنواع المتعددة للاختبارات التحصيلية ، ثم إن هذه الاختبارات نفسها لا تعدو أن تكون نوعاً من أنواع القياس ، والقياس ذاته أحد مناشط التقويم ، يضاف إلى ذلك أن اختبار المقال بعد ذلك كله له مستويات وأنواع كثيرة تلزم المعلم أن يحيط بها وأن يعرف طريقة بنائها .

٤ ـ توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية فى أدوات التقويم التى تستخدم . والمقصود بالصدق أن تقيس الأداة ما صممت من أجله فإذا كان لدينا اختبار فى القراءة الصامتة فإنه يجب أن يقتصر القياس

علىمهارات القراءة الصامتة ، ولا يمتد لقياس غيرها . أما الثبات فيعنى أن يعطى الاختبار نفس النتائج عندما يعاد تطبيقه على مجموعة من التلاميذ بشرط أن تكون متكافئة فى خصائصها مع المجموعات التى سبق أن طبق الاختبار عليها . وأما الموضوعية فيقصد بها عدم تأثر الاختبار ، سواء فى طريقة وضع الدرجات أم تقديرها المخصصة له ، بالعوامل الشخصية لمقدم الاختبار .

٥ – استمرار النشاط التقويمى وملازمته للنشاط التعليمى نفسه ، وعدم تأجيله حتى نهاية العام الدراسى . أى أن التقويم يجب ألا يقتصر على تقويم الناتج أو العائد من العملية التعليمية فحسب ، يشمل أيضاً المسار الذى سادت فيه العملية التعليمية ومعنى ذلك أنه يمكن القول بأن هناك نوعين من التقويم : نوعا بنائيا Formative ، ويعنى بتقويم العملية التعليمية «Process Evaoluation» ونوعا ختاميا «Summative» ويعنى بتقويم الناتج «Product Evaluation» .

٦ – مراعاة الفروق الفردية ، فالاختبار الجيد هو الذى «يميز» بين التلاميذ ، ويكشف عن قدراتهم المختلفة ، أما الاختبار الذى لا يجب عنه أحد لصعوبته ، أو يجيب عليه كل التلاميذ لسهولته فهو ليس اختبارا جيدا ، ويعتـــبر معيار التميز «Descrimination» . من أهم معايير الاختبار الجيد . وهناك طرق إحصائية مختلفة لحساب دلائل التميز بين مفردات الإختبار ، ودرجـــة صعوبتها ، ويمكنك مراجعتها فيما درسته من علم الإختبارات والمقاييس .

٧ – مراعاة الناحية الإقتصادية سواء من حيث الجهد أم الوقت أم التكاليف ، فالاختبارات التى تستغرق فى الإجابة وقتا أطول تشكل عبئا ذهنيا على التلميذ وسرعان ما تنخفض طاقته على التركيز فيها ويصيبه التعب والإعياء ، إذا كانت مع طولها هذا من اختبارات المقال فيكون تصحيحها شيئا ذهنيا ثقيلا على المدرس يضيق بها ذرعا، وتنخفض

درجة حماسه لها ، فيلجأ إلى السرعة وعدم التزام الموضوعية فى تقدير الدرجات . والذى ينظر إلى نظام الإمتحانات المعمول بها فى مدراسنا حاليا يدرك : أنها مكلفة للجهد ومضيعة للمال .

٨ - مراعـاة الجوانب الإنسانية فالتقويم ليس عقابا ولا تقيدا ولكنه وسيلة لتشخيص ظاهرة أو مشكلة أو الحكم على سلوك محدد ، بطريقة يظهر فيها الاحترام المتبادل وغير المشروط بين من يقوم ومن يقوم . فالتقويم إستراتيجية فعالة للدفع وزيادة الإنتاج والمساعدة على تعرف القدرات ، واستغلال الطاقات ، ومن ثم كان لا بد من توفير البعد الإنسانى والجانب الديمقراطى فى التقويم ، وأن نلجأ فيه إلى أساليب التربية الحديثة ، بإشراك التلاميذ من حين إلى آخر فى بناء بعض الاختبارات وتعريفهم بالنتائج فور الوصول إليها حتى تتحقق له الوظيفة التقديرية .

التقويم فى مجال تعليم اللغة العربية :

ننتقل الآن إلى الحديث عن التقويم فى مجال تعليم اللغة العربية بتقويم الأهداف والمقرر والكتاب وطريقة التدريس والوسائل التعليمية وأخيرا تقويم نتائج التعلم أو التحصيل .

والهدف من هذا الحديث أن يدرك المتعلم دوره فى هذه المجالات ويكتسب مفهومات جديدة وتنمو لدية إتجاهات إيجابية عند الممارسة كما يكتسب مهارات صحيحة فى عملية بناء الإختبارات التحصيلية بانواعها المختلفة ، ويتمكن من التدريب عليها فى أثناء التربية العملية وفى تدريسه بعد ذلك .

تقويم أهداف تعليم اللغة العربية :

تسلم التربية التقليدية بصلاحية الأهداف التربوية ، ولا تدخلها فى مجالات التقويم إلا أن ظهور الإتجاه الأجرائى : ودعوة السلوكيين

إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية على أساس سلوك التلميذ لا على أساس نشاط المدرس دعا إلى ضرورة مراجعة الأهداف التربوية ، للتأكد من ملاءمتها لاحتياجات النمو المختلفة لدى التلاميذ ولتعرف مدى تمشيها مع تطورات العصر وطبيعة المادة الدراسية وما يجرى فى مجال تدريسها من بحوث وكشوف .

ولا بد أن يسأل معلم اللغة العربية نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعية لتعليم اللغة العربية باحتياجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وبالنمو اللغوى والمستوى العقلى ، ثم لا بد له أن يعرف : كيف يمكن تحديد اللغة التى يحتاجها التلميذ . وتحديد الأسلوب الذى تقدم به تلك اللغة ؛ والحد الأدنى الذى يتوقع أن يكون عليه مستوى الأداء فى كل هدف . وبعبارة أخرى يجب أن يعرف المدرس مدى وضوح الأهداف المنشودة . ومدى إمكانية صياغتها وإجرائها بطريقة سلوكية؛ ومدى تكاملها واشتمالها على جميع أنواع السلوك ومستوياته .

إننا إذا نظرنا إلى كثير من الأهداف التى نجدها مكتوبة عادة فى مناهج تعليم اللغة العربية وجدنا عبارات فضفاضة عامة لا يمكن تحديد ولا يمكن قياسها ، وبالتالى لا يمكن التمييز بين من حققها ومن لم يحققها . فغالبا ما تستخدم التعبيرات « إجادة » أو « إتقان » القراءة أو الحديث والكتابة بلغة سليمة » أو تذوق النص الأدبى » «والانفعال » وفهم الصور البيانية « وتمثلها » وما إلى ذلك . وقلما تعرض الهدف فى صورة عملية أو تحدد المستوى الأدنى للأداء وحتى يتأكد معلم اللغة العربية من صلاحية الهدف التعليمى لابد أن يتكلم عن مجموعة من المعايير أهمها :

١ — أن يكون محددا لنوع السلوك ومستواه .

٢ — أن يبنى الأهداف على أساس سلوك المتعلم لا على أساس نشاط المعلم .

٣ ـ أن يوصف الهدف توصيفاً سلوكيا يمكن من ملاحظة كما يمكن من قياسه .

٤ ـ أن يشتمل هذا التحديد على المستوى الأدنى للأداء .

فإذا كان من أهدافه المنهج : أن يقرأ التلاميذ الموضوع الذى يتكون من كذا كلمة قراءة صامتة ؛ وفى كذا دقيقة صار هدفه محددا ويتحدث عن سلوك عملى ، وعن مهارات يمكن قياسها ، كما أن عبارة الهدف قد اشترطت شرطين لتحقيق الأداء المقبول أحدهما : شرط كمى يتمثل فى السرعة ، والآخر كيفى أو نوعى يتمثل فى نوع القراءة وهى أن تكون قراءة صامتة .

وإليك أمثلة لأهداف تعليمية فى مجال تدريس اللغة العربية كتبت بطريقة سلوكية يمكن الاسترشاد بها عندما تعد أهداف الدروس أو تحكم بها على ما قد تجده مكتوبا من أهداف :

ـ أن يذكر التلميذ دون خطأ مطالع المعلقات السبع .

ـ أن يكتب عكس كل كلمة تحتها خط .

ـ أن يعرب الكلمات التى تحتها خط .

ـ أن يقارن التلميذ بين الحال والتمييز من حيث الإعراب .

ـ أن يكتب التلميذ قصة قصيرة تنتهى بهذه العبارة « وهكذا يجب علينا أن نعامل الضعفاء » .

ـ أن يحكم التلميذ فى صفحة واحدة على الحبكة القصصية فى رواية زينب للدكتور محمد حسين هيكل .

---

(١) محمد عزت عبد الموجود : الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية صحيفة التربية ـ مايو سنة ١٩٧١ .

– أن يفضل التلميذ أدب التراجم على أدب الرحلات وذلك من خلال مقارنة قائمة قراءاته الحرة .

– أن يتحمس للجمعية الأدبية فى المدرسة وذلك بأن يتطوع مرتين فى الأسبوع لحضور إجتماعاتها .

– أن يؤدى التلميذ الصلوات الخمسة فى مواعيدها .

– أن يقرأ التلميذ قراءة جهرية عشرة الأبيات الأولى من قصيدة المتنبى المقررة مراعيا الوزن والإعراب .

– أن يكتب رسالة تهنئة فى عشرة سطور وبلغة سليمة .

– أن يلقى التلميذ كلمة فى احتفال المدرسة بعيد النصر تستغرق خمس دقائق وتخلو من الأخطاء النحوية واللغوية .

تقويم المنهج :

واضعو المنهج الدراسى عليهم مسئولية تقويم محتواه والمواد التعليمية التى استخدمها لتحقيق أهدافه ، فلابد من الحكم على مدى صدق محتواه ومدى قيمته فى إحداث التغيير المنشود فى شخصيات التلاميذ ، بحيث ينتج عن تحول حقيقى فى جانب أو أكثر من جوانب شخصياتهم ثم لابد من معرفة مدى مناسبة هذا المنهج لحاجات التلاميذ ، ولميولهم ومدى قدرته على إكسابهم اتجاهات معينة ، وإتقانهم لمهارات خاصة فى الاتصال ، ويمكن أن يسال المقوم الأسئلة الآتية :

ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها ؟ هل يراعى هذا المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ وقيمتها ؟ ما مدى مرونه وإمكانيه تعديله إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك ؟ كيف تم تنظيم الخبرات تسلسلها فيه ؟ هل يمكن إعادة تنظيم الخبرات بطريقة تضمن نتائج أحسن ؟ هل يرتبط تسلسل مادته بمستويات النحو ؟ ما مدى شموله لجميع جوانب السلوك؟ ما مدى صلاحيته لتحقيق مستويات خاصة من المعرفة أو تنميته لمجموعة

من المهارات والإتجاهات ؟ هل يقدم خبرات لغوية حقيقية ؟ وهل يساعد بمحتواه ومستواه على تعلم المهارات اللغوية المنشوده ؟

ولا شك أن مثل هذا التقويم يساعد فى تخطيط المنهج وفى تنفيذه على السواء . ويصاحب عمليات تطويره فى مراحلها المختلفة ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى .

١ ـ تحديد الأهداف العامة : وفى هذه المرحلة يقدم التقويم معلومات قيمه وهامة عن التغيرات المتوقعة والمجتمع والعوامل المؤثرة فيها والمسببة لها ، ودور المنهج فى إعداد التلميذ لمواجهتها . أى أنه يقدم لواضع المنهج ما يشبه دراسة الجدوى «Feasibility Study» التى تساعده على إصدار قرار فيتبنى أهدافاً معينة لها أثرها فى النمو والتنمية معاً .

٢ ـ التخطيط : فى هذه المرحلة يعتمد واضع المنهج على المعلومات التقويمية اعتمادا كبيرا ، حتى يمكنه وضع خطة لبرنامج معين وإمداده بالمادة التعليمية الخاصة به ، فلابد من معرفة النتائج الخاصة بمدى كفاية الأهداف التعليمية ومدى فاعلية الإستراتيجيات وصدق المحتوى ومناسبة لطبيعة المتعلمين .

٣ ـ التجريب : لابد من تجريب المنهج على مستوى محدد قبل تعميمه وتعديل وتنقيح المواد التعليميه فى ضوء نتائج هذا التجريب .

وهنا يبرز دور التقويم البنائى وأهميه لواضعى المنهج لأنه يقدم لهم معلومات عن نتائجه والاستفادة من أخطائه ، وكيفيه تصحيح المسار فى ضوئها .

---

(١) Ariel Lewy (Edition) Hand bak of curriculum Education UNESCO, Paris, 1977 p.p. 14—15.

٤ ـ الإختبار الميدانى : عندما يبدأ تطبيق المنهج على مستوى أوسع يحتاج خبراء المناهج إلىمعلومات تقويمية عن مدى فاعليته فى البيئات والظروف المختلفة وتقديم إستنتاجات عن مدى تحقيقه للأهداف الموجودة فيه .

٥ ـ التنفيذ والتطبيق : وهذه هى مرحلة التصميم عندما يصبح منهج معين جزءاً من مناهج الدراسة يجب متابعته للتأكد من إتساقه مع المقومات الأساسية للمناهج ، ومن تكامله معها لمعرفة مدى توافر المصادر البشرية اللازمة له من معلمين ، وموجهين لضمان النجاح فى تنفيذه .

٦ ـ مراقبة الكيف : نظراً للطبيعة المتغيرة للمجتمعات لابد من تغيير المناهج الدراسية ، لتواكب تغيرات المجتمع وذلك فإن التقويم يساعدخبراء المناهج على إعادة النظر فى مناهج الدراسة بين الحين والآخر ، ودراسة أسباب التغيير واتجاهاته واستراتيجياته ، ومدى الحاجة إلى إعداد مناهج جديدة وكيفية هذا الإعداد وهكذا ترى أن التقويم بمناشطه البنائية الختامية يلعب دوراً كبيراً فى تطوير المناهج وتغييرها ، وهدفه الأسمى هو تحسين للعملية التعليمية عن طريق تحسين مدخلاتها . ولا شك أن المنهج أحد هذه المدخلات إن لم يكن أهمها .

وقد احتفلت مراكز البحث التربوى وبحوث التقويم بتقويم المنهج وما يشتمل غليه من مواد تعليمية ومناشط ، وأعدت لذلك أدوات خاصة يستخدمها الباحثون للتوصل إلى أحكام صادقة عن محتوى المنهج ومدى صدقه ؛ وعن المواد التعليمية ومدى فاعليتها وتنظيم الخبرات والمناشط التعليمية فيه ومدى مناسبتها للأهداف التعليمية ولخصائص المتعلمين . غير أن مثل هذه الأدوات لا تتوافر عندنا وإن كان من الممكن تطوير المناهج وتجريبها فى نظامنا التعليمى .

تقويم للكتاب المدرسى :

الكتاب المدرسى هو الصورة التنفيذية للمحتوى ، وهو الذى يبرز مدى قيمته وأهميته وهو الذى يرسم الطريق للمعلم لتحقيق أهداف المنهج العامة والخاصة على أساس المادة التعليمية اللغوية التى يقدمها .

وقد أصبح من الضرورى أن توضع الكتاب المدرسى مواصفات خاصة على أساس مرحلة النمو فى الصف الذى يقدم له ؛ وعلى أساس الخبرات اللازمة للمتعلمين به والقدرات والمهارات التى يمكن أن تنمى عن طريقها . كل ذلك فى ضوء الفلسفة التربوية المستمدة من قيم المجتمع ومثالياته .

وتبرز قيمة المحتوى بقدرة نجاح الكتاب فى عرضه عرضا فنيا وتربويا فى إطار الأهداف المرسومة ، بل لا يمكن تجربة هذا المحتوى إلا من خلال الكتاب المدرسى وحول تقويم الكتاب يتساءل واضعو المنهج أسئلة متعددة مثل : هل المادة التعليمية اللغوية ملائمة لمرحلة النمو فى الصف الذى يعرض فيه ولحاجات تلاميذه ومستوى نموهم اللغوى والعقلى ؟ وهل هى صحيحة علميا ؟ وهل تطابق قيم المجتمع ومثله ؟ وهل يتحقق فيها البناء اللغوى والفكرى المتدرج من موضوع إلى موضوع ؟ وهل يتم هذا التدريج على أسس علمية ؟ وهل له قدرته على اجتذاب التلميذ وتحقيق فاعليته ؟ وهل هو مبنى على ما قبله من المستويات اللغوية ويمهد لما بعدها ؟ وهل يفتح الطريق للتلميذ للاطلاع والبحث ؟ وهل يربطه بشىء من مصادر المعرفة ؟ إلى غير ذلك مما يمكن أن تكونه الإجابات من ملاحظات ومعلومات يتسنى عن طريقها تعديله أو تطويره .

تقويم التدريس :

لا شك أن ما يبذله المعلم من جهد داخل الفصل (التدريس) أو خارجه (الإعداد والتخطيط) له تأثيره فى العملية التعليمية ، بل هو وسيلة من وسائل إحداث التأثير وتحقيق التغيير المنشود فى سلوك التلاميذ ، ولا نبالغ إذا قلنا إن الهدف من التدريس هو التعلم ، ولذلك كان لابد أن يحتفل التقويم التربوى بنشاط المدرس وسلوكه ودوره فى العملية التعليمية ، ولا خلاف بين التربويين فى أن للمدرس أثراً ودوراً ولكن الخلاف يتمثل فى تحديد « منحة » الأثر » و « حجم الدور » . ومتى ما نتحدث عن القيمة أو الحجم فلابد لنا أن نعرف كيفية قياسهما ونستطيع أن نجمل اتجاهات

البحث التربوى فى مجال تقويم التدريس فى ثلاثة مجالات تمثل التطور التاريخى لهذه المشكلة :

الحكم على كفاية المعلم فى مادته وكفايته التدريبية من خلال دراسة سماته الشخصية وخصائصه العقلية والنفسية . وقد شغل التربويون أنفسهم بالبحث عن مجموعة من سمات الشخصية كالذكاء والسن ومستوى الثقافة والمظهر العام ،بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك عندما بحثوا فى صوت المعلم وطريقة حديثه وأخذوا يجرون الدراسات الارتباطية بين كل من هذه السمات وبين درجة تحصيل التلاميذ .وأعدوا لذلك قوائم وأدوات كثيرة لا يزال بعضها يستخدم حتى اليوم . ولا يخفى على القارىء مدى سذاجة هذا الأسلوب فى تحديد كفاية المعلم وتقويم دوره فى العملية التعليمية ، ذلك لأن السلوك التدريسى سلوك معقد ولا يمكن البحث عنه بمعايير ضيقة مثل خصائص المعلم ، وكما أن هناك الكثير من العوامل والمتغيرات على خصائص المعلم ، أضف إلى ذلك أن الاستنباط لا يعنى بالضرورة التسبيب وأن ما يسجله المقوم من ملاحظات عن شخصية المعلم يكاد يكون حكاما مسبقا أو انطباعات شخصية مما يجعل التقويم فى هذه الحالة ذاتيا خاليا من الموضوعية التى هى ركن من أركانه الأساسية . وقد أطلق على هذا الأسلوب فى تقويم التدريس أسلوب المتغيرات المسبقة Pre sage variables . لأن المقوم قرر مسبقا المتغيرات التى تحكم عملية التدريس والخصائص التى ترتبط بتحصيل التلميذ .

الحكم على كفاية التدريس من خلال ملاحظة العملية ذاتها ، أى رصد ما يجرى داخل الفصل من أحداث ومناشط وتحليلها والحكم عليها بمنظور استقرائى ، ويركز هذا الاتجاه على اجتماعية التدريس من ناحية وعلى طريقة التدريس من ناحية أخرى . فهو اتجاه لا يحتفل بالمحتوى العلمى

D. G. Ryans : Characterestics of teachers, Washington D. C America Council of Education 1960.

للدرس ولا بخصائصه وجل اهتمامه أن يدرى « الحياة فى الفصل الدراسى » كما يسميها جاكسون (١) وهذه الحياة يتم قياسها من خلال ملاحظة « التفاعل » Interaction الذى يدور بين المدرس وتلاميذه سواء كان تفاعلا . « لفظيا » أم غير لفظى non-verbal وتسجيل هذا التفاعل برموز معينة لكل نشاط ، أو نوع من التفاعل كنشاط الإلقاء ، والإلقاء ونشاط توجيه الأسئلة أو لفت نظر التلاميذ أو الثناء على المجيدين منهم ، وتلخيص إستجاباتهم ، أو حالاتهم إزاء الحديث المسترسل من الاطراق أو الصمت أو الفوضى أو غير ذلك مما يدور فى الفصل الدراسى . وبعد أن يتم رصد هذه الملاحظات يمكن تحليلها بما يشبه المصفوفات الرياضية ودراستها بإمعان. وقد نبغ فى هذا المجال علماء كثيرون فى الأربعينات والخمسينات مثل Flachers و Brown و Mork و Amido و وغيرهم وقد غزا هذا الأسلوب المدارس الأمريكية فى السبعينات وأخرجت المطابع الكثير من الكتب والبحوث حوله على إعتبار أنه أسلوب تقويمى يركز على « عملية التدريس » «Teaching Process» ، وعلى ما يحدث بالفعل من نشاط وما يصدر من المدرس من قرارات (١) . ومع أن هذا الإتجاه فى تقويم التدريس . يركز على سلوك المدرس وعلى اجتماعية التدريس . ومع أن طريقة التدريس واستراتيجياته من المؤثرات القوية فى العملية التعليمية اللغوية ، إلا أنها ليست كل شيء . يضاف إلى ذلك أن الأدوات التى صدرت عن المنادين بهذا الإتجاه لا تفيد أدوات التقويم بقدر ما هى بطاقات للملاحظة ، يمكن الإستفادة بهـا فى عزل بعض جوانب الأداء

Philip Jackson Life in the class room — Chicago University of Chicago Press 1969.

(١) مراجع فى هذا الصدد كل من :

Ned Flanders : Analyzing Teaching Behavior Reading ; Mass, Addison Wesley 1970.
Gary Borich : The Appraisal of Teaching ; Concepts and Process, Reading, Mass, Addison Wesley 1977.

وبالذات جانب التفاعل بين المدرس والتلميذ ، ومعرفة مدى جودة هذا التفاعل وإيجابية . ومن هنا يمكن القول بأن هذه الأدوات يمكن الإستفادة بها فى التربية العملية عندما يكون الموجه فى حاجة ماسة إلى رصد كل ما يقوم به المعلم تحت التمرين من سلوك يهدف إعطائه نوعاً من التقدير الإيجابى والفورى ليرى نفسه ويعرف نقاط القوة والضعف فى أدائه .

٣ - تقويم كفاية التدريس من خلال نتائج التعلم ، وإذا كان الإتجاة التقويمى السابق يهتم بالعماية Process فإن هذا الإتجاه يهتم بالناتج منهـا Product ويرى فى تحصيل التلميذ مؤشرا صادقا لنجاح المعلم أوفشله. ونعتبر الاختبارات التحصيلية التى تقيس تحصيل التلاميذ هامة لأصحاب هذا الاتجاه ، غير أنه لا يمكن أن ينظر إلى التدريس على أنه نتيجة فحسب ، كما لا يمكن أن ينظر إلى تلك النتيجة على أنها محصلة لعامل واحد هو أداء المعلم . ومن ناحية أخرى لا يمكن أن تعتبر المعلم وحده مسئولا عما يحدث للتلميذ ، فهناك الكثير من العوامل التى تشترك فى هذا الشأن ومن بينها الوسط الإجتماعى والاقتصادى الذى يعيش فيه التلميذ والهيكل الأسرى الذى ينتسب إليه ، ثم هناك خصائص التلميذ نفسه من ذكاء وابتكار وواقعية ، ومدى إحساسه بذاته ، ولو لم نسلم بهذه الحقائق ألفينا الفروق الفردية التى هى أهم خصائص المتعلمين ، أضف إلى ذلك قلة أوجه القصور التى نلاحظها فى اختبارات التحصيل مما يجعلنا نشك فى درجة شمولها ومدى صدقها وموضوعيتها .

ومعنى ذلك كله أن البحث عن معيار واحد لتحديد كفاية التدريس . والحكم عليها أمر يخالف طبيعة العملية التعليمية وخصائصها الشمولية . وما زالت الهيئات البحثية التربوية تشغل نفسها بموضوع البحث عن معيار متعدد المتغيرات multivariate criteria يجيب عن سؤالين أساسين هما :

ما قيمة وحجم تأثير المعلم على تحصيل التلاميذ ؟ وكيف يمكن تحديد الأوزان الحقيقية « لتأثير المعلم » بالمقارنة بأبعاد ومتغيرات أخرى ؟ وحتى

يتم الإجابة على السؤالين السابقين سيظل التدريب عملية معقدة غامضة ويظل تقويمه حلما وأملا لم يتحقق .

تقويم الوسيلة التعليمية :

لا يكفى فى تقويم المنهج ، تقويم المحتوى والكتاب والمعلم وطريقة التدريس بل لابد أيضا من تقويم الوسيلة التعليمية ، وقد دخلت ميدان تعليم اللغة العربية إلى جانب الوسائل التقليدية التى كانت معروفة وسائل تقنية عصرية .

وقد تتوافر عناصر نجاح متعددة للعملية التعليمية ثم تعوزها الوسيلة التعليمية الناجحة فيؤثر ذلك تأثيرا واضحا فى فاعليتها. ولتقويم الوسيلة وأثرها فى العملية التعليمية بحوث مستفيضة ، غير أنه يمكن :

(أ) دراسة الوسيلة فى ذاتها ، وقياس مدى الحاجة إليها من توضيح المادة التعليمية اللغوية التى يراد توضيحها أو التشويق إليها سواء من الناحية العلمية أم اللغوية ، ومدى قدرتها على توضيح هذه المادة ومطابقتها بمواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة .

(ب) تجريب عملية التدريس بدونها ، وتسجيل نتائج استجابة التلاميذ فيها .

(حـ) تجريب هذه العملية معها ، وإعادة تسجيل النتائج التى تم تسجيلها بإستخدامها .

وذلك مع توحيد الظروف والأدوات الأخرى ما أمكن لبيان مدى أثرها فى ميدان التعليم اللغوى .

تقويم نتائج التعلم :

سبقت الإشارة إلى أن الاختبارات التحصيلية وسيلة قياس من وسائل التقويم نتوصل عن طريقها إلى تحديد : الكم الذى حصله التلميذ من المقرر

الدراسى ، أو إلى تحديد الكيف فى هذا التحصيل . ونظرا إلى أن الاختبارات التحصيلية أهم نشاط تقويمى فى مدارسنا تقريبا إن لم تكن النشاط الوحيد . فإننا سوف نستعرض فى هذا القسم أهم أنواع هذه الإختبارات ومميزات كل نوع وأوجه التصور فيه وكيفية بنائه مع أمثلة لكل نوع فى مجال تدريس اللغة العربية :

كيف نبنى اختباراً تحصيلياً ؟

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أنواع أدوات القياس شيوعا فى الاستعمال ، كما أنها ما زالت من أهم تلك الأدوات وأكثرها فائدة للعملية التعليمية ولكننا بالغنا فى الاهتمام بها فى نظامنا التعليمى . فتحولت فى كثير من الأحيان إلى غاية فى ذاتها ، وأصبحت الامتحانات هى المقياس الوحيد الذى ينتقل به التلميذ من صف إلى آخر ، أو يتحدد على أساسه المؤهل الذى يحصل عليه ؛ ونوع الدراسة التى يلتحق بها ، وأصبح التركيز على امتحانات الشهادات العامة من الأمور التى تشغل رجال التعليم وتعلق أولياء الأمور وتفزع التلاميذ . ويجب أن نؤكد بادىء ذى بدء أن الامتحانات ليست إلا وسيلة من وسائل التقويم وأنها ليست الوسيلة الوحيدة وليست غاية فى ذاتها ، حتى تخفف من الأثر النفسى لها لدى التلاميذ الذين يعتبرونها فى كثير من الأحيان العملية والتعليمية بنفسها فينصرف جهدهم التعليمى نحو « المذاكرة للإمتحان » ، ويلجئون إلى الحفظ والاستظهار ، ويفقدون متعة التعليم القائمة على التبصر والاستكشاف وإدراك العلاقات . والاختبارات وسيلة إذا أحسن بناؤها وأحسن استخدامها ساعدتنا فى تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية : مثل تحصيل التلاميذ لمنهج معين واستفادتهم بالخبرات التعليمية فيه ، ومدى نجاح الطرق والأساليب والوسائل التربوية التى استخدمها المعلمون ؛ كما أنها وسيلة لتعزيز ومتابعة نموهم والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنمية صحيحة .

وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات تختلف باختلاف وظيفتها :

فهناك اختبارات شفوية ، وأخرى عملية ، واختبارات لقياس السرعه فى الأداء ، وأخرى لقيـــاس بعض جوانب الشخصية كاختبار الذكاء . وهناك الاختبارات التحريرية وهذه أيضاً تشتمل على أنواع متعددة من أهمها : اختبار المقال . الاختبار المتعدد الاختيارات ، اختبار الصواب والخطأ ، اختبار التكملة ، اختبار المزاوجة . وفى جميع الاختبارات يجب أن يكون المعلم مدركاً لخصائص تلاميذه ، وأهداف المنهج الذى يدرسه ، والأهداف التعليمية التى يريد قياسها . وعيوب ومميزات كل نوع من هذه الاختبارات قبل أن يختار ما يستخدمه منها .

وفيما يلى نعرض نماذج من هذه الاختبارات :

اختبار المقال :

سمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن الإجابة على السؤال تقتضى من التلميذ كتابة موضوع ، أو عرضاً تحريرياً للإجابة . ونلاحظ هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا فى المدارس ، ومن مميزاته : سهل الوضع فهو لا يقتضى كبير جهد من المعلم فى إعداده . وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير . وأنه ملائم للحكم على القدرة للتعبيرية لدى التلاميذ ، وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .

ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة . وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية والبعد فى غير قليل من الأحيان عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة . وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب الإنفعالية والحسية الحركية ، وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر ،

قد يكون التلميذ قد أجاد تحصيلها فيصيبه الإحباط والشعور بالفشل لأن الاختبار لم يتناول ما أجاد تحصيله ، ثم إنه مكلف من ناحية الجهد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة .

ومن الجوانب التحصيلية التى تميزه عن غيره من الاختبارات أنه يتيح الموازنة بين شيئين كأسئلة التحليل الأدبى التى تدور حول نصين يوازن الطالب بينهما من حيث الدقة فى التصوير والطرافة فى التعبير ، وأنه ينمى القدرة على تكوين رأى فى مسألة معينة والدفاع عنها مثل : لو كنت فى مكان نجيب محفوظ هل توافقه على نهاية رواية زقاق المدق ؟ ولماذا ؟ وهو يساعد فى بيان العلة والسبب مثل : لماذا منعت هذه الكلمات من الصرف ؟ ويساعد فى شرح المعانى أو المفهومات أو الألفاظ مثل : اشرح المقصود بالمثل العربى « تسمع بالمعدى خير من أن تراه » . ويتيح التدريب على التلخيص مثل : لخص فى حدود ٣٠٠ كلمة القصة التى قرأتها من رواية كذا . وكذلك يساعد على التحليل مثل : ما أهم العوامل التى أثرت فى نشأة الدكتور طه حسين ، وكان لها تأثير على أعماله الأدبية ؟ وإدراك العلاقات مثل : ما الدور الذى قام به الأنصار فى نشر الإسلام؟ وكذلك تطبيق القواعد والمبادىء والقوانين فى مواقف جديدة مثل : اشرح كيف يؤثر الإنحطاط السياسى فى الحياة الأدبية ؟ ثم نقد المفهومات أو العبارات وتفنيد الحجج مثل : العلم للمجتمع خير من الفن بألوانه المتعددة .

وحتى يمكن تحسين اختبار المقال والتغلب على مشكلاته ينبغى الالتزام بما يلى : تحديد صيغة السؤال بدقة حتى لا يلجأ التلاميذ إلى الحدس ومجرد الظن وعدم اللجوء إلى أسئلة السرعة إلا إذا كان ذلك من أهداف

الاختبار ، وربط الاختبار بأهداف المنهج ومستويات النمو ، والبعد عن إستخدام المصطلحات الغامضة والعبارات الفضفاضة ، وإعداد إجابة نموذجية لكل سؤال قبل البدء فى تصحيح الإختبار تحقيقاً لعنصر الموضوعية ومناقشة التلاميذ فى طريقة الإجابة عن الاختبار قبل إجرائه وفى نتائجه بعد تصحيحه .

الإختبار متعدد الإختيارات :

هذا النوع من الإختبارات يقدم للتلميذ مشكلة ثم تعرض عليه عدة بدائل : عادة ما تكون أربعة بدائل إحداها هى الإجابة الصحيحة عن السؤال . ومثل هذا الإختبار يتم إما باختبار :

(ا) الإستجابة الصحيحة من بين الاستحابات الأخرى الخاطئة ويعرف بالبحث عن الصواب . (ب) الاستجابة الخاطئة من بين الاستجابات الأولى الصحيحة ويعرف ذلك بالبحث عن الخطأ .

(ج) الاستجابة التى هى أكثر أهمية أو قوة مما يقتضى من التلميذ . المفاضلة بين البدائل المقدمة من السؤال لإختيار أهمها — وفقاً لاعتبار موضوعى — ويعرف هذا النوع بالبحث عن الأهم . فيما يلى أمثلة للأنواع الثلاثة :

مثال للبحث عن الصواب :

وأحر قلباه ممن قلبه شيم ومن بجسمى وحالى عنده سقم

من قائل هذا البيت :

— بشـــار .

— البحـــترى

– أبو تمـــام .

– المتنـــبى .

مثال للبحث عن الخطأ :

كل ما يأتى يعتبر من خصائص العبارة فى أدب طه حسين ما عدا :

– السلاســـة .

– سهولة العرض .

– التركيز والإختصار .

– استعمال الكثير من أساليب التشبيه .

مثال للبحث عن الأهم :

من أهم الخصائص اللغوية فى شعر المتنبى :

– الإكثار فى استعمال التصغير .

– استخدام الجموع الشاذة .

– الإكثار من استعمال أسماء الإشارة .

– شيوع الحكمة .

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بالمميزات الآتيـــة : سهولة التصحيح ، والبعد عن الذاتية . ولهذا يسمى « إختباراً موضوعياً » ، ويغطى الكثير من أجزاء المنهج . ويتميز بالصدق والثبات ، ويضمن قدرات متنوعة أهمها التعرف وإدرك العلاقات . يؤخذ عليه أنه : يقتضى جهدا كبيرا من المعلم لإعداده ، ويتطلب قدرة فائقة لإختيار المفردات واستعمالها بحذر ودقة ، ولا ينجح هذا النوع من الاختبارات فى قياس بعض القدرات الهامة كالقدرات التعبيرية و[illegible]رة الابتكارية .

وحتى يتغلب المعلم على مشكلات هذا النوع من الاختبار ينبغى إعطاء تعليمات واضحة للتلاميذ ، وصياغة المشكلة فى عبارة قصيرة خالية من الكلمات الفضفاضة التى تقبل احتمالات التفسير المتعددة ، وارتباط جميع البدائل بالمشكلة المطروحة فى مقدمة السؤال . أن تكون جميع البدائل متساوية فى درجة إجتذابها للتلاميذ حتى يتحقق الهدف من تعدد الاختبارات وأن تكون الأسئلة موزعة على جميع أجزاء المقرر وشاملة لجميع جوانب التحصيل التى يمكن قياسها . لهذا النوع من الاختبارات .

اختبار الصواب والخطأ :

يواجه التلميذ فى هذا النوع من الاختبارات عبارة متضمنة لحقائق تاريخية أو رقمية أو فكرية ويطلب منه تحديد ما إذا كانت العبارة صواباً أم خطأ . مثل العبارات الآتية :

عاش حسان بن ثابت فى العصر الأموى .

يعرب المحلى بأل بعد اسم الإشارة بدلا أو عطف بيان .

يعتبر كعب بن زهير من شعراء المعلقات .

يعتبر كتاب الأيام للدكتور طه حسين مثالا للترجمة الذاتية .

ويتضح من الأمثلة أن هذا النوع من الاختبارات سهل الوضع والتصحيح معاً . ويعتبر مناسباً لقياس تعلم الحقائق وتركيزها ، ولا يستهلك مساحة كبيرة مما يقلل من تكلفة إجرائه ، لكنه يسمح بالتخمين لدرجة تصل أحياناً إلى ٥٠ ٪ وتشجع على الحفظ والاستظهار ويقتضى التلاميذ مهارة فى فهم المعنى القاوس للكلمات ولذلك يوصى خبراء التقويم عند استخدامه بالبعد عن الأسئلة التى تعبر عن وجهات نظر خاصة إلى إذا ربطت وجهة النظر بصاحبها ، ووضوح السؤال وإختصار حجمه ما أمكن ذلك . والبعد عن استخدام عبارات يشيع فيها الاستثناء والنفى المزدوج وتوزيع الأسئلة بالتساوى بين الصواب والخطأ ، وتعرض كل سؤال

لحقيقة أو فكرة واحدة فقط ، واستخدام أسلوب الترتيب الوزنى لتطوير إختبار الصواب والخطأ . ومثال ذلك ما يأتى :

جاء شعر المتنبى انعكاساً لظروفه الشخصية أكثر مما جاء تعبيرا عن خصائص عصره الأدبية : (أوافق جدا ، أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق على الإطلاق) وكذلك استخدام السؤال عن بيان العلة والسبب فى كون العبارة صواباً أو خطأ .

اختبار التكملة :

يستخدم هذا النوع من الاختبارات عادة عندما يكون الهدف هو قياس التذكر والاستدعاء أو تعرف الكلمات كما هو الحال فى اختبارات القراءة الصامتة . وهذا النوع من الإختبارات سهل الوضع والصياغة ويمكن أن يغطى قدرا كبيرا من وحدات المقرر ، كما أنه يقيس قدرات التلاميذ على الاستنتاج وربط المفهومات غير أنه يسمح بدرجة من الذاتية فى التصحيح نظرا لتعدد الإجابات ، كما أنه ، مثل اختبار الصواب والخطأ ، يشجع التلاميذ على الحفظ ، ويتسم بالظن والتخمين . وللتغلب على مشكلات إختبار التكملة ينبغى البعد عند الغموض والأفكار الجدلية ، والالتزام بالمصطلحات التى درسها التلميذ ، وكتابة العبارة التى تحتاج إلى تكملة بطريقة منسقة تثير التلميذ وتشحذ ذهنه .

اختبار المزاوجة :

هذا نوع من الاختبارات الموضوعية يطلب المعلم من التلاميذ قراءة عمودين من العبارات ، ثم يطالب منهم المزاوجة بينهما لقياس قدراتهم على إدراك المعانى والعلاقات والاستنتاج . ومن أهم مميزات هذا النوع أنه يقيس الأعمار المختلفة للتلاميذ ، كما أنه يكاد يكون خاليا من عنصر التخمين لتعدد استجاباته ، كما يرتفع فيه معامل الصدق والثبات . وهو اختبار مفيد فى قياس معرفة التلاميذ للتصنيفات ، وإدرك العلاقات بين

المفهومات وتعرف المصطلحات . غير أنه يعاب عليه تركيزه علــى المعلومات ، ويتطلب مساحات كبيرة من الأوراق ، كما أنه لا يقيس كل المستويات العقلية .

وخلاصة القول أنك عرفت الآن مفهوم التقويم الحديث ووظائفه ، وأهم أنشطة ، ولعلك أيضاً قد استفدت خبرة علمية فى بناء الإختبارات المختلفة فى مجال تخصصك ويتم اتقانك لعملية التدريس يجب عليك أن تتدرب على بناء مثل هذه الإختبارات ، ثم تقوم بتطبيقها .

تقويم مهارات اللغة العربية :

أشرنا فى القسم السابق من هذا الفصل إلى أنواع الاختبارات ، وطريقة بنائها ، وطرق تحسينها . وننتقل الآن إلى تطبيق أنواع مختلفة من الاختبارات التى تقيس آداء التلميذ التلميذ فى مهارات اللغوية المختلفة ، غير أنه تجب الإشارة إلى نقطة مهمة فى تقويم المهارات اللغوية . فقبل أن يعد المدرس الاختبار يجب أن يحدد المهارة التى يريد قياسها والموقف اللغوى الذى من خلاله يمكن أن يقيس تلك المهارة .

وهنا يجب أن نفرق بين المهارة اللغوية والموقف اللغوى فالنص الأدبى يمثل موقفاً لغوياً ، أما فهم بعض تراكيب النص أو إدراك جوانب الجمال فيه فيعتبر مهارة لغوية . ويجب أن يحرص المدرس فى بنائه لإختبارات التحصيل على تنمية الاستعمال اللغوى والتدريب على المواقف اللغوية أكثر من حفظ القواعد وتحليل الظواهر .

اختبار النحو والصرف :

يستطيع الإنسان فى معظمه لغات العالم أن ينقن النظامالنحوى والصرفى للغته الأم قبل أن يلتحق بالمدرسة شأنه فى ذلك شأن مهارتى الحديث والفهم. فالذى يتحدث الإنجليزية مثلا لم يتعلم قواعدها النحوية والصرفية من خلال الممارسة ، إلا أن اللغة العربية لها وضع خاص نظرا لشيوع ما يعرف

بالعامية واللهجات الدارجة ، وهى لهجات قلما تراعى قواعد النحو وأصول الصرف وإن كانت لا تخلو منها . فالطفل فى حديثه اليومى لا يرفع الفاعل وينصب المفعول ولا يكلفه أبواه عناء ذلك . فإذا ما دخل المدرسة جابهته مشكلات الإعراب والبناء وقواعد التثنية والجمع ، أكثر مما يواجهه من مشكلات نطق الحروف من مخارجها الصحيحة ، أو تداعى المعانى لعدد كبير من المفردات . ومن هنا تكون القواعد مشكلة تعليمية فى تعليم اللغة العربية ، ومن هنا أيضا يكون قياس التحصيل النحوى أدخل فى باب تقويم المعلومات اللغوية أكثر مما هو فى باب تقويم المواقف اللغوية .

ولا غرابة إذن لما أشيع بين مدرسى اللغة العربية من أن الكثير من تلاميذهم قد رسبوا فى القواعد أو تركوا أسئلتها بالمرة .

ويبدأ وضع إختبار القواعدبتحديد التراكيب اللغوية التى نريد إختبار التلاميذ فيها ، ثم تخصيص وزن نسبى لكل تركيب ، وهذا الوزن يراعى فى عدد الأسئلة وفى تقرير الدرجات ، ولابد عندوضع الامتحان النهائى آخر العام مراعاة أن تغطى الأسئلة جميع القواعد حتى لاتبدو وكأنه قاعدة نحوية أهم من الأخرى ، أما عن النماذج المستعمله فى اختبارات القواعد فأهمها :

(ا) التكملة أو الإختيار من بدائل : اكتب الجملة الآتية بعدتشكيلها وتصحيح ما بين القوسين ، كان الأولاد (نائم) . لعل (البنت) مجتهدات ، أما الإختيار من متعدد فكأن تقول :

أكمل العبارة الآتية باختيار الكلمة المناسبة .

(ا) تنجح . (ب) تنجحان إن تذاكر ...

(ج) تنجحون (د) تنجحن .

أو أن يقرأ التلميذ جملة أو تركيباً لغوياً ثم يختار المصطلح المناسب لإعراب الكلمة التى تحتها خط .

مثال ذلك ،

لقد عدت من المدرسة ماشيا .

(ا) صفة (ب) تمييز (ج) حال . (د) مفعول لأجله.

(ب) التركيب أو إعادة الصياغة ، مثال : اكتب العبارة الآتية مرة فى صيغة المثنى ،وأخرى فى صيغة الجمع :(هذا شاب صالح يؤدى الصلاة فى موعدها) .

أو كأن تقول : اكتب مثالا به مفعول مطلق مؤكدا للنوع .

(ج) الشرح والتمثيل مثال ذلك اشرح مع التمثيل هذه العبارة (المحلى بأل بعد اسم الإشارة يعرب بدلا أو عطف بيان) .

(د) الاستنتاج . مثال : ضع خطاً تحت التمييز فى العبارة الآتية (لقد سافرت فى رحلة مدرسية لمدة ثلاثة أيام ، زرنا معالم الأقصر وأسوان . وكان معى فى الرحلة خمسة عشر تلميذاً من تلاميذ المدرسة) .

(هـ) بيان العلة والسبب ، مثال : اشرح سبب نصب الأمثال التى تحتها خط من تنجح حتى تذاكر) .

(و)قراءة نص وإعراب بعض كلماته ، يعتبر هذا النوع من الإختبارات من أكثر اختبارات القواعد شيوعاً . ونعتقد أنه ألصق بإختبارات القراءة الصامته ويمكننا أن نوجه إليه النقد من عدة زوايا أهمها :

ـ أننا نخلط بين جانبين لغويين هما القراءة والقواعد فى آن واحد . وهذا يؤثر فى مدى الفهم ، ودرجة السرعة على درجة إنجاز التلميذ لهذا الإختيار فيصبح السؤال منحازاً للتلميذ الأسرع قراءة .

– أن كثيراً من وقت الإختبار يضيع فى قراءة جمل وتراكيب ليست موضوع السؤال .

– أن القدرة على تحليل اللغة تختلف عن القدرة على استعمالها فليس كل من يتقن استعمال اللغة والقراءة مثلا ، يمكن أن يحللها .

– أن إعراب بعض الكلمات ، وعادة ماتكون من نص سبق دراسته ، ليس له دلالة إختيارية عالية ؛ كما أن وصف التلميذ للوضع اللغوى لمفردة من المفردات لايعطى القيمة العقلية للتركيب النحوى ، كما لايبرهن على إدراك التلميذ للعملية النحوية «grammatical process» أو تعليلها ؟

٢ – اختبار الاستماع والفهم :

سبق أن أكدنا فى الفصل السابق أهمية الاستماع وطرائق تدريسة ، ونوضح هنا كيفية اختيار جوانب الاستماع فى دروس اللغة العربية ،وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات تقيس جوانب الإستماع والفهم ، ونعرض فيما يأتى أهمها وعلى المدرس أن يختار مايتناسب منها ومستويات تلاميذه فى الصف الذى يدرسون فيه :

(١) التعرف : ويشمل المفردات أو الصور كأن يقرأ المدرس سلسلة من الكلمات ، ويقوم بوضع خط تحت هذه الكلمات كأن يزاوج بين ماسمع من كلمات وما أمامه من صور . وينطبق هذا على تعرف الحرف أو الكلمة أو الجملة وفى الصفوف المتقدمة مثلا كالصف الرابع والخامس يمكن أن تعرض قصة بالصور بها عدة إطارات ، يحكى كل إطار أو صورة موقفاً من مواقف القصة ، ويطلب من التلميذ بعد سماع القصة أن يكتب جملة أو جملتين لوصف كل موقف .

---

(١) انظر

Laso, Rolent : Language Teaching A scientific Approach N.Y. McGrow-Hile Book Co. 1464 p. 159.

(ب) إدراك المعانى عن طريق تحديد المرادف : وفيه يقرأ المدرس الكلمات الآتية . وعلى التلميذ أن يضع خطا تحت مرادفاتها فى كراسة الاختبار : مثل (جلس – قفز – ذهب – رجع) .

(ج) إدراك المعانى عن طريق تحديد المضاد ، مثال ذلك اكتب عكس كل كلمة تسمعها : (قام – رجع – فتح – كسب) .

(د) الإجابة عن سؤال مباشر بعد الاستماع إلى تعبير لغوى . (سافر صديق الطبيب ، بعد أن زار أسرته . وكانت ابنته قدحضرت من القاهرة لتوها) والسؤال هو : من الذى سافر ؟ ويدخل فى هذا النوع الإجابة عن عدة أسئلة بعد الاستماع إلى نص لغوى أكبر حجما .. كحكاية صغيرة ، أو خبر مما يصلح للمستويات التعليمية العليا . وتكون الأسئلة فردية أومن النوع متعدد الاختيارات .

(هـ) الاستجابة لتعليمات (للتأكد من الإستماع والفهم الجيدين) .

مثال : ذلك افتح كتابك صفحة ٥٦ ، واقرأ الفقرة الثانية قراءة صامته (يمر المدرس بين الصفوف ويحكم على مدى فهم التلاميذ ومدى تنفيذهم للتعليمات) .

(و) فهم الجملة : وفية يسمع التلميذ هذه الجملة : (وضع سعيد الخطاب فى صندوق البريد) وفى كراسة الإجابة يختار من الجمل الآتية ما يطابق المعنى الذى سمعه : فقد سعيد الخطاب ، فتح سعيد الخطاب . أرسل سعيد الخطاب . أتلف سعيد الخطاب .

وقد يرى البعض بأن القراءة هنا تتغلب على الإستماع . والجواب على ذلك أنه يمكن إعطاء مقررات قصيرة جـــدا ، كما يمكن استعمال الصور . مثال ذلك : استمع إلى العبارة الآتية ثم ضع خطاً على يمين الصورة التى تناسبها . هذا بيت عمى ، له بابان وست نوافذ . وأمامه شجرتان كبيرتان) .

وهذا مثال آخر لفهم« الروابط اللغوية » كالظروف وحروف الجر وفيه يوجه الحديث للتلميذ : استمع إلى الجملة الآتية وضع خطا على يمين الصورة المناسبة لكل منها(الكلب ينام على الأرض ، القطة تجلس فوق المنضدة . سعاد وقفت بين زميلاتها ، سعيد يجرى أمام قطته وأخته خلفه)

وفى فهم المحادثة : يستمع التلاميذ إلى محادثة بين شخصية ، يقرأها المدرس أو يذيعها من جهاز ، تسجيل وبعد إنتهاء المحادثة يوجه المدرس سؤالا ويختار التلاميذ الإجابة عليه بين عدة بدائل أعدت لهم فى كراسة الاختبار . مثال ذلك :

سعاد : صباح الخير يا سعيد هل أنت قادم من المنزل ؟أين أخوك خليل ؟

سعيد : نعم أنا قادم من المنزل ولكن خليل مريض ، يرقد بالمستشفى منذ يومين وسوف يحضر للمدرسة فى الأسبوع .

ويسأل المعلم بعد ذلك · أين خليل ؟

(ا) مريض بالمنزل . (ب) فى إجازة لمدة يومين .

(ح) فى المدرسة . (د) مريض بالمستشفى .

ومن الصعوبات التى تواجه المعلم عند إجراء إختبارات الاستماع شيوع جو من التوتر والضوضاء بالفصل ، وعدم تمكين المدرس أحيانا من اختيار كل تلميذ خاصة فى الفصول المزدحمة . وهنا يلجأ المدرس للإختيار الجماعى Group Testing حتى يحكم على المستوى العام للفهم كما أن إختبارات الإستماع عادة ما تكون مكلفة وتحتاج لإخراج خاص فى صورة الإختبار لما تحتويه من صور وأشكال ، كما أن هناك مشكلة التلميذ المنسحب ويقابله التلميذ الثرثار وكلاهما يعوق من درجة الاستفادة فى اختبارات الإستماع والفهم فى اللغة العربية .

٣ - اختيار المفردات :

الكلمة هي الوحدة الأساسية فى بناء الجملة العربية . ومن هنا تأتى أهميتها فى تعليم اللغة ويأتى التلميذ إلى المدرسة بقاموس لغوى لا بأس به ، لكنه قاموس مسموع وبدخوله المدرسة يبدأ فى تعلم مهارات القراءة والكتابة ، ويحتاج إلى الإستفادة من ثروته اللغوية . وتواجهه عدة مشكلات فى مقدمتها :

(ا) مطابقة معنى الكلمة التى يعرفها سماعا للكلمة التى يسمعها فى الفصل ويقرؤها فى الكتاب . وحقيقة أن الغالبية العظمى من مفردات اللغة العامية يمكن إرجاعها لأصول فصيحة إلا أن هناك بعض مظاهر الإختلاف من تصحيف أو تحريف أو قلب .

(ب) اختلاف نظام ترتيب الكلمات فى الجملة العامية عنه فى الفصيحة.

(ج) تعلم التلميذ للمفردات اللغوية قبل دخوله المدرسة كان سماعا، وتعامله معها تم من خلال الحديث ، وعليه الآن أن يتعامل مع مفردات مكتوبة ومضبوطه وهنا أيضا يجب أن نلاحظ أن ترتيب الكلمات فى الجملة المسموعة يختلف عنه فى الجملة المكتوبة . وتطلق على هذه المشكلة « مشكلة التعرف » .

(د) هناك المفردات جديدة لم يسبق للتلميذ تعلمها سماعا أو قراءة وهو يواجهها خلال سنوات دراسية مختلفة .

(هـ) مشكلة الإدراك الدقيق للمعانى ، خاصة أن الطفل قبل دخوله المدرسة يتعود على استعمال كلمات كثيرة على أنها تدادفعات ولا يجد توجيها من والديه لذلك وإذا ما جاء إلى المدرسة عرف أن الترادف اللغة قليل .

(و) بـــدء التعامل مع النصوص الأدبية نثرا وشعرا . ولتلك النصوص قاموسها الخارجى كما أن التربية الحديثة وما تقدمه التلميذ «

من نصوص قرآنية وأحاديث نبوية تمثل ثروة لغوية جديدة لم تكن مألوفة فى معظمها للتلميذ من قبل .

كل هذه المشكلات تجعل الاهتمام بتدريس المفردات هدفا من أهداف تعلم اللغة العربية . تأتى المفردات بالطبع غير معزولة عن المواقف اللغوية التى تعبر عنها . وحتى يمكن للمعلم أن يقف على مدى الثروة اللفظية لتلاميذ ومدى ثرائها ونموها فإنه يستخدم اختبارات المفردات Vocabulary Testing ويقول البعض إنه يمكن إختبار المفردات من خلال اختبارات القراءة والاستماع والكتابة وغيرها من مهارات اللغة — ولكننا نعنى باختبارات المفردات هنا المتخصصة لقياس تعرف وإدراك المعانى وهناك أنواع كثيرة لهذه الإختبارات أهمها .

(ا) تعرف المعنى « القاموسى » للكلمة أو « تعريفها » إن صح ذلك مثال كلمة « وعكة » تعنى : (ا) مرض خطير (ب) مرض صدرى . (ج) مرض خفيف . (د) مرض الشيخوخة . ويمكن صياغة السؤال بطريقة استنتاجية فتأتى كلمة « ويمكن » من بين بدائل الإجابة .

(ب) التكملة عن طريق اختبار من متعدد Multiple choice مثال ذلك أكمل الجملة الآتية باختيار الكلمة المناسبة : لم يستطع الرجل العجوز حمل الصندوق لأن الرجل كان (فقيرا ، طويلا ، ضعيفا خفيفا).

(حـ) إعادة صياغة عبارة قصيرة مع المحافظة على المعنى وتغيير الكلمة التى تحتها خط مثال ذلك وبدت رمال الصحراء شاسعة يرتد عنها البصر وهو حسير .

(د) اختبـــار التعرف من صور . ويستخدم بصفة خاصة مع التلاميذ الذين لم يصلوا إلى مرحلة القراءة وهو شائع فى الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية . مثال ذلك أن تعرض على التلميذ ق

كراسة الاختبار عدة صور يقوم التلميذ بالنظر إليها ، ثم يستمع إلى مجموعة كلمات يقرؤها عليه المدرس ، ويضع خطا تحت الصورة التى سمع الكلمة الدالة عليها . مثال ذلك ضع خطا تحت الصورة المناسبة عند سماع كل كلمة مما يأتى : (ظبى – حصان – أسد – أرنب)

ولا تقتصر اختبارات الصور على تعرف الأسماء ، ولكن تشمل أيضا تعرف الأفعال والأزمنة . مثـــال ذلك ضع خطا تحت الصورة المناسبة عند سماع كل كلمة مما يأتى : (نام – ينام – يجرى – قفز – يمشى) وكذلك الظروف وحروف الجر : ضع خطا تحت الصورة المناسبة عند سماع كل مما ياتى (الكتاب فى الحقيبة الكتاب فوق المائدة الكتاب تحت الكرسى) .

مثال آخر : (أشجار أمام البيت ، أشجار داخل البيت ، أشجار جانب البيت) .

(هـ) تعرف الترادف : ومثاله زاوج بين الـكلمات المتشابهة فى العمودين :

(ا)	(ب)
قام	رجع
جلس	وقف
عاد	قدم
جاء	قعد

(هـ) تعرف التضاد ومثاله : زاوج بين الكلمة وعكسها فيما يأتى:

خرج	رحل
قعد	دخل
وصل	بنى
هدم	وجد

ولا بد من مراعاة الدقة فى بناء إختبارات التعرف . وأن تكون الكلمات فى مستوى نمو التلاميذ ، وأنه يراعى فى صياغتها هيئة الاختبار متعدد الإختبارات ما سبق ذكره من شروط ومعايير

٤ — إختبار القراءة :

تتضمن القراءة مهارتين أساسيتين هما : تعرف الكلمات ، وفهم المعانى . وتتدرج تحت كل مهارة من هاتين المهارتين مهارات جزئية فالفرد لا يقرأ قراءة سليمة ولا يتلفظ بالحروف والكلمات تلفظاً سليماً إلا إذا فهم ما يقرؤه وعندما يتعين الفرد عملية التعرف فإن قدراته وإمكاناته العقلية توفر فى تنمية مهارة الفهم لديه . ويمكننا القول بأن الفرد يفهم ما يقرأ عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ مع درجة فهمه لما يسمع ، مهارة القراءة تتضمن تعرف الكلمات بما فى ذلك التعرف البعدى visual recognition للكلمة ، وإشارات المعانى والقدرة على تحليل الكلمة Word analysis صوتاً phonological وصرفاً morphological ، واستعمال القاموس للكشف عن المعنى أو الترتيب الهجائى وغير ذلك من مهارات جزئية تدخل ضمن « تعرف الكلمات » وقد سبقت الإشارة إلى كيفية قياس هـذه الجوانب عند حديثنا عن اختبار « المفردات » ولذلك فلن نثقل عليك بتكرار أمثلة من اختبارات تعرف الكلمات مرة أخرى .

ويتكون اختبار القراءة عادة من عدة أقسام . يقيس كل قسم إحدى مهارات القراءة أو مجموعة منها فهناك قسم لتعرف الحرف ثم الكلمة ، وآخر لفهم الكلمة ، وثالث لتعرف الجملة ، ورابع لفهم الجملة وأخيرا تاتى قراءة الفقرة . وهناك نوعان من اختيار القراءة صامته جهرية . وكثيرا ما تكون السرعة والطلاقه ودقة الأداء من بين أهداف الإختبار . التذوق الأدبى والاستمتاع من بين أهداف القراءة وقد دفع ذلك خبراء القراءة إلى إعداد المعايير والمقاييس المقننة لقياس هذه الجوانب .

ويختلف حجم النص القرائى فى الإختبار من مستوى إلى آخر كما أن درجة صعوبة تختلف بإختلاف الهدف الذى يسعى لتقويمه . ولابد أن يكون هذا النص فى موضوعات مالوفة للتلميذ ومناسبة لميوله حتى لا تتحول القراءة إلى رياضة ذهنية . ومهما كانت الفقرة دقيقة فلابد أن تكون رشيقة وقد تصلح فقرة تتحدث عن قوانين رياضية : أو معادلات كيمائية — رغم دقتها — مادة للإختبار فى القراءة . وكشأن أى اختبار لا بد أن يكون مميزا Discriminating بين التلاميذ تظهر من خلاله الفروق الفردية للتعلم .

وعند إختيار نص قرائى ليكون موضوع إختبار لمهارات القراءة يجب أن يراعى فيه :

(ا) أن يعالج فكرة أساسية وأن تتحدث عن مجموعة متتابعة من الأحداث .

(ب) أن يتضمن النص حقائق ومقارانات تحتاج إلى قدرات عقلية معينة لفهمها واحتوائها .

(ج) أن يكون النص مكتوبا بلغة غير مضطربة . فلا تكثر فيه الجمل الاعتراضية أو نفى النفى مما لا يخدم إختبار القراءة ويزيد من درجة صعوبته .

(د) أن تكون الأسئلة المصاحبة للقطعة واضحة . فالمهم فهم القطعة وتفسيرها وليس الأسئلة وتخمين المراد بها .

(هـ) يحسن أن تكون أسئلة الاختبار من الأسئلة الموضوعية خاصة من نوع متعدد الاختبار multiple choice ويراعى فى كتابتها ما سبقت الإشارة إليه من مواصفات .

(و) أن تشتمل الأسئلة على قياس قدرات متنوعة ولا تقتصر على التعرف أو التذكر أو فهم المعانى بل تتعدى ذلك إلى التطبيق والاستنتاج وإصدار الحكم وإبداء الرأى .

(ز) يجب أن توضع الأسئلة بطريقة لا يجاب عنها بدون قراءة القطعة . فالهدف من الإختبار هو أن يقرأ التلميذ القطعة ، ثم يبرهن لنا على فهمه مما جاء فيها من حقائق وأفكار وآداء .

(ح) أن يكون هناك توازن بين حجم القطعة وعدد الأسئلة عليها . يقترح الخبراء أن القطعة المكونة من ١٠٠ كلمة يمكن أن تحتوى على أربعة أسئلة) .

(ط) أن يقيس الإختبار كل مهارات القراءة الجزئية فى توازن وتكامل ودون الإنحياز لبعضها أو إهمال بعضها الآخر .. ولابد أن يتضح ذلك فى الأوزان المقدرة لكل مهارة وهذا يساعد المدرس بدوره فى الوقوف على نقاط القوة والضعف لدى تلاميذه ويكون الإختيار فى هذه الحالة وسيلة تشخيصية(١) .

الإختبار يستطيع الإنسان أن يعرف تغيرات الجو من بعض العلامات التى يراها ويلاحظها حوله . ومن هذه العلاقات أن الماشية إذا دارت حول نفسها ، ورفعت ذيلها فى الهواء دل ذلك على قرب حدوث عاصفة رعدية. ونفسير ذلك أن قبل هبوب العاصفة يسخن التنفس ويصعب فتسرع الحشرات وتستقر على عيون الماشية وأنوفها مما يجعلها تدور حول نفسها ومن هذه العلامات أيضاً أننا إذا اسمعنا أصوات الأشياء البعيدة كالقطار أو الطيور كأنها قريبة دل ذلك على أن عاصفة آتية فى الطريق . وإذا حلقت الطيور عاليا فى السماء فإن معنى ذلك أن الجو سيكون صحوا . وإذا ظهر الضباب عند الشروق واشتد احمرار الغروب فإن معنى ذلك أن اليوم سيكون دافئاً .

---

(١) راجع Harris, David P. Testing English As a second lunguage, N.Y.McGraw-Hill Book Co. 1969 p. 64.

(١) محمود رشدى خاطر و عزت عبد الموجود : اختبار القراءة الصامتة للصف السادس — المملكة العربية السعودية بالتعاون مع البنك الدولى ١٩٧٨ (بتصرف)

أجب عن الأسئلة الآتية بوضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :

١ ــ على أى شىء يدل تحليق الطيور عالياً فى السماء ؟

ــ على أن اليوم التالى دافئاً .

ــ على أن الجو سيكون صحوا .

ــ على أن عاصفة فى الطريق .

ــ على قرب حدوث عاصفة رعدية .

٢ ــ على أى شىء تدل قرب الأصوات البعيدة ؟

ــ على أن الجو سيكون صحوا فى الغد .

ــ على أن عاصفة ممطرة آتية فى الطريق .

ــ على أن اليوم التالى سيكون جوه دافئاً .

ــ على أن الجو سيكون بارداً فى الغد .

٣ ــ ما أنسب عنوان لهذه القطعة ؟

(ا) العواصف الرعدية المطرة .

(ب) الطيور وتقلبات الجو

(ج) علامات تغير الجو .

(د) هذه الماشية والبادية .

٤ ــ من علامات قرب حدوث عاصفة رعدية ؟

(ا) ظهور الضباب عند الشروق .

(ب) دوران الماشية حول نفسها .

(ج) اشتداد الأحمرار فى الغروب .

(د) تحليق الطيور عاليا فى السماء .

٥ ــ اختبار الكلمة :

تشتمل الكتابة على عناصر أساسية أهمها .

(ا) المحتوى أو مجموعة الأفكار المعروضة .

(ب) الشكل وهو الطريقة التى نظم بها المحتوى .

(ج) القواعد النحوية والنظام التركيبى المستعمل .

(د) الأسلوب . وهو عبارة عن الأدوات اللغوية المستخدمة للتعبير عن الفكرة .

(هـ) الآليات وتشمل الخط وقواعد الإملاء .

وهناك أكثر من اختبار لمهارة الكتابة كالإملاء والتعبير (المقيد والحر) والخط ؛ أما الإملاء فتدخل فى باب اختبارات الكتابة ، من حيث إنها تختبر مهارة التلميذ الخاصة باتقان آليات الكتابة ، كالخط والهجاء . ويعتبر لادو Lado الإملاء . من إختبارات الإسماع (١) . ويوجه إلى إختبار الإملاء عدة إنتقادات من قبل فريق من التربويين المجددين ومن أهم هذه الإنتقادات .

(ا) لاتختبر الإملاء ترتيب الكلمات لأن الممتحن يقرأ الكلمات مرتبة.

(ب) لاتختبر تذكر المفردات أو فهما لأن الممتحن يقدم هذه المفردات .

(هـ) لاتختبر الناحية الصوفية لأن الممتحن يقرأ النص ببطء شديد ودقة واضحة .

(د) تضييع الكثير من الوقت : لأن التلاميذ يكتبون كلمات كثيرة فى النص لا تمثل مشكلات إملائية مثل كتابة حروف الجر والضمائر .

ورغم هذه الانتقادات فإن اختبار الإملاء له أهميته فى قياس الهجاء وتعرف أشكال الكلمة وبعض قواعد القراءة كما يختبر الخط وآليات الكتابة .

وإذا كان هناك خلاف حول جدوى اختبار الإملاء فهناك خلاف أيضاً حول اختيار التعبير أو مايعرف بالإنشاء Composition فالفريق الذى يتحمس لاختبار الإنشاء يرى فيه فرصة ليعبر التلميذ عن أفكاره وينظم آراءه . ويعبر عن نفسه بحرية وينمى ملكة التفكير الإبتكارى والتأليف الإبداعى ؛ وفى مقابل ذلك يرى المعترضون أن الإنشاء اختبار على درجة ضعيفة من الثبات ؛ لأن التلميذ لايحصل على الدرجة نفسها فى كل مرة كما أنه يتسم بالذاتية والصعوبة فى تقدير الدرجات .

---

(١) انظر ص ٥ نفس المرجع السابق

ويرى خبراء التقويم أن الاختبارات الموضوعية أفضل فى قياس مهارة الكتابة من اختبارات الإملاء والإنشاء ، وقد لاحظ هاريس وجود علاقة إرتباط قوية بين الإختبار الموضوعى محكم البناء وبين القدرة العامة على الكتابة(١) وتصدق الملاحظات التى ذكرناها من قبل عن إختبارات القواعد والإستماع على الإختبارات الموضوعة فى الكتابة . كما تستعمل نفس الأنواع تقريباً كاختبار الكلمة أو تعرف الأفكار فى الأساليب وإعادة صياغة العبارة بعد تعديل الأسلوب ، وإعادة تنظيم الفقرة . وحتى آليات الكتابة يمكن اختبارها عن طريق الإختبارات الموضوعية .

وهناك بعض المقترحات لتطوير إختبار الإنشاء فى مقدمتها ؟

(ا) إعطاء الاختبار عدداً من الموضوعات .

(ب) كتابة أكثر من موضوع قصير نسبياً بدلا من كتابة موضوع واحد طويل . وهذا ما يزيد من درجة ثبات الاختبار .

(جـ) أن يكون الموضوع واضحاً ولا يحتمل اللبس أو التخمين .

(د) تجريب الاختبار على عينات مماثلة من التلاميذ وذلك عن طريق توزيع الدرجات على الأفكار والأساليب وطريقة التنظيم والكتابة .

وخلاصة القول أن هذا الفصل عرض لمفهوم التقوية التربوى الحديث ولو طائفة وأهم نشاطاته وأساليبة . ولعلك اكتسب خبرة عملية من رحلتك مع بناء الإختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة . وحتى يمكنك إتقان هذه المهارة يجب أن تتجه إلى التدريب على بنائها وتطبيقها .

---

(١) راجع نفس المصدر ص ٧٠

محتويات الكتـاب

صفحة

صفحة

صفحة